



**HAL**  
open science

## De l'université à la vie active

Catherine Reverdy

► **To cite this version:**

Catherine Reverdy. De l'université à la vie active. Dossier de veille de l'IFÉ, 2014, 91, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=91&lang=fr>. hal-01657205

**HAL Id: hal-01657205**

**<https://hal.science/hal-01657205v1>**

Submitted on 6 Dec 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

- **Page 2** : La professionnalisation dans l'enseignement supérieur
- **Page 11** : Comment professionnaliser les formations de l'enseignement supérieur ?
- **Page 18** : Comment préparer chaque étudiant au monde du travail ?
- **Page 26** : Bibliographie.

# DE L'UNIVERSITÉ À LA VIE ACTIVE

Dans un contexte européen et international de crise économique et de reconfiguration de l'utilité des certifications, la professionnalisation de l'enseignement supérieur apparaît aujourd'hui comme une question majeure. Quelles notions recouvre-t-elle exactement ? S'agit-il surtout d'insérer au mieux les étudiants sur le marché de l'emploi ou de concilier savoirs académiques et réalités économiques ? Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette question soulève de vifs débats, dans un contexte par ailleurs contraint par des changements de grande ampleur (modes de gouvernance, adaptation à la réforme LMD, évaluation par des standards internationaux, développement de la pédagogie universitaire, etc.).

Ce dossier présentera surtout le contexte français, spécifique quant à la différenciation de ses établissements d'enseignement supérieur et à la place particulière accordée aux savoirs académiques dans l'université française : « *La professionnalisation s'est peu à peu placée au cœur de la réforme en France, elle n'a pas toujours cette centralité dans d'autres pays européens.* » (Agulhon & Convert, 2011).



Par Catherine Reverdy

*Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)*

Nous interrogerons l'émergence du concept de professionnalisation dans l'enseignement supérieur et les conséquences au niveau de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Puis nous aborderons les diverses modalités de professionnalisation mises en œuvre au niveau de l'offre de formation des établissements d'enseignement supérieur, des référentiels de compétences à l'éducation à l'entrepreneuriat. Nous regarderons enfin les différentes formes d'accompagnement des étudiants dans leur transition entre formation et emploi, ainsi que le rôle des stages et des formations en alternance, qui se développent fortement dans l'enseignement supérieur.

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



# LA PROFESSIONNALISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## CONTEXTES EUROPÉEN ET NATIONAL

La Stratégie européenne de Lisbonne en 2000 pose les bases d'une société de la connaissance et met en place la réforme LMD (licence, master, doctorat), imposant aux systèmes universitaires une progression commune. Le [Cadre européen des certifications](#) (« European Qualification Framework ») créé en 2008 pour harmoniser les systèmes de certifications des différents pays « *devrait contribuer à la modernisation du système d'éducation et de formation, à l'articulation entre enseignement, formation et emploi et à l'édification de passerelles entre l'éducation et la formation "formelles", "non formelles" et "informelles", et permettre également la validation des acquis en termes d'éducation et de formation découlant de l'expérience.* » L'objectif est d'encourager une élévation du niveau de qualification des Européens, vers 50 % d'une classe d'âge au niveau 6 (niveau licence, selon la classification internationale type de l'éducation, CITE) pour développer une société de la connaissance et promouvoir la formation tout au long de la vie.

L'enseignement supérieur, et notamment l'université, voit donc sa place changer à l'intérieur de la société car, de société savante détentrice du savoir, il a maintenant pour mission sociétale d'élever le niveau de formation et de donner aux étudiants les moyens d'obtenir un emploi (il s'agit alors de l'enseignement supérieur de la société, et non plus *dans* la société, voir Rinne & Koivula, 2005).

Parallèlement à ces recommandations européennes, l'enseignement supérieur en France, comme bien d'autres pays, a connu depuis 30 ans une massification, accélérée par la réforme de la voie professionnelle initiale : la création du bac-

calauréat professionnel en 1985 fait de ce diplôme, outre le débouché « naturel » d'une entrée dans la vie active, un autre diplôme de l'enseignement supérieur, au même titre que les baccalauréats technologique et général. L'enseignement post-secondaire accompagnant la transition des bacheliers vers l'emploi (Endrizzi, 2013), particulièrement développée dans d'autres pays, n'existe donc pas en France : les poursuites d'études des bacheliers professionnels se font directement dans l'enseignement supérieur (Mazeran, 2007).

Dans ce contexte, le nombre croissant d'étudiants et de diplômés, ainsi que des taux de chômage importants accentuent la demande sociale pour une diversification et une professionnalisation plus importante des formations, obligeant l'enseignement supérieur dans son ensemble à créer de nouvelles passerelles pour personnaliser les parcours étudiants et de nouvelles liaisons entre le monde du travail et les contenus de formation, dans le but d'augmenter l'« employabilité » des étudiants (Erich & Verley, 2010).

La nouvelle mission de l'enseignement supérieur consistant à s'impliquer directement dans le devenir professionnel de ses étudiants est encouragée par la loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007 (loi [LRU](#)) puis par le [Plan pluriannuel pour la réussite en licence](#) la même année. L'objet de ce dossier est de spécifier, à travers la notion de professionnalisation, très employée dans ce contexte, les modalités mises en œuvre pour répondre à cette mission et de comprendre en quoi elles transforment les rapports aux savoirs et le rôle des étudiants dans la construction de leur avenir professionnel.

## NOTION DE PROFESSIONNALISATION

La notion de professionnalisation dans l'enseignement supérieur est polysémique et complexe. Certains auteurs s'accordent à dire que ce terme a pris un sens nouveau depuis les années 1980, avec un essor

particulier dans les années 1990, à partir des Assises nationales de l'enseignement supérieur de 1990 (Maillard & Veneau, 2006). Historiquement, les formations préparant à une profession reconnue en tant que telle ont existé depuis la création des universités, comme pour les médecins ou les enseignants, ainsi que dans le domaine du droit (Bourdoncle & Lessard, 2002). Mais récemment, avec la massification et le besoin d'offrir à tous un diplôme reconnu dans le monde du travail, de nombreuses formations (y compris des formations plus généralistes) introduisent une dimension professionnalisante dans leur cursus ●.

Au cœur de la définition de la professionnalisation, on retrouve celle de la **profession**, qui prend des acceptions différentes en France et dans les pays anglo-saxons, pour lesquels métier et profession sont clairement distingués, la profession étant, en plus de l'activité nécessitant l'acquisition de savoir-faire pratiques (définition du métier), accessible après des études supérieures et légitimée par un groupe social : « *il existe alors deux voies de constitution des professions assorties d'enjeux distincts : en France, une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste (notamment le modèle des corps d'État : un corps hiérarchisé, légitimé par l'État) ou la constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles (modèle des confréries) ; dans les pays anglo-saxons, une lutte pour le pouvoir (économique) dans les groupes professionnels afin de réguler le marché (le modèle des professions libérales comme moyen d'acquiescer un revenu)* » (Bourdoncle, 1993, cité par Wittorski, 2008).

Pour Agulhon (2011), « ce rapprochement [des systèmes éducatifs et productifs] n'est pas spécifique à l'université. Au contraire, il s'impose dans le secondaire technologique et professionnel, dès le début des années quatre-vingt. [...] Mais c'est bien à l'université que le terme de "professionnalisation" s'épanouit ; il acquiert rapidement un caractère d'évidence, même s'il n'est pas défini. »

« La question de la professionnalisation est ainsi devenue un des enjeux essentiels de l'université. Elle interroge en effet les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève également des interrogations théoriques, par exemple sur la façon dont s'acquièrent et s'articulent savoirs pratiques et théoriques, compétences techniques et générales. Elle génère enfin de multiples questions pratiques concernant la place de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur, son dosage (quel doit être le poids respectif des formations générales et professionnelles ?), son moment (en fin de cursus ou chaque année ?) et ses modalités (alternance, stages, travaux personnels ?). » (Rose, 2008)

« En synthèse, on pourrait dire que le terme de professionnalisation recouvre l'ensemble des processus qui aboutissent à **l'identification** d'une activité professionnelle déterminée, à sa **valorisation sociale** et à la formalisation du processus d'apprentissage **de haut niveau** qui y mène. » (Postiaux & Romainville, 2011)

Le processus de professionnalisation des métiers entraîne un besoin de légitimation, qui se traduit par la mise en place de formations « *spécialisées et validées académiquement* » (Rose, 2008). On observe bien un paradoxe entre la volonté de la part des milieux professionnels de rendre plus formel l'accès à une profession et le reproche de dévalorisation des savoirs académiques fait aux filières professionnelles, notamment à l'université.

### Une première approche

La « professionnalisation » est l'action de se professionnaliser, à savoir « *donner (à une activité) le caractère d'une profession* » (monde du travail) ou « *rendre quelqu'un professionnel* » (domaine de la formation).



On le verra tout au long de ce dossier, le terme de « professionnalisation » peut s'appliquer aux **acteurs sociaux** dans le processus de constitution de leur profession (Wittorski parle alors de « professionnalisation-profession »), mais aussi aux **formations** elles-mêmes (« professionnalisation-formation »), ce qui conduit en général à des prises en compte de certains savoirs et compétences dans les curriculums, ainsi qu'aux **organisations** (« professionnalisation-efficacité du travail »), qui souhaitent développer « *la flexibilité des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité* » (Wittorski, 2012).

### Un continuum entre formations académiques et formations professionnelles ?

Il est souvent fait mention de « formation académique » par opposition à « formation professionnelle ». Pour certains chercheurs, cette opposition n'est pas fondée, puisque la formation dite « académique » se couronne par le doctorat, diplôme professionnel qui prépare au métier de chercheur (Lessard & Bourdoncle, 2003) ●. De même, si l'on reprend les trois modèles d'université dont l'université actuelle serait un héritage ●, l'université libérale (de Newman), l'université de recherche (d'Humboldt) et l'université de service (de Whitehead), il semble que même pour le plus « académique » de ces modèles, il n'y a pas « *d'opposition de principe entre la professionnalisation d'une formation à l'université et l'idéal pédagogique de l'université tel qu'il a été pensé dans son principe fondateur par Humboldt, "apprendre pour et par la science"* » (Postiaux & Romainville, 2011). D'autres chercheurs comme Béduwé, Espinasse et Vincens (2007) avancent que les parcours des étudiants se sont complexifiés, certains combinant par exemple école d'ingénieur puis doctorat, ou maîtrise générale puis DESS (actuellement master), ce qui rend caduque la distinction entre ces deux perspectives.

Comment dans ces conditions reconnaître une formation professionnalisante ? Par rapport à une formation professionnelle, qui permet l'acquisition des savoirs nécessaires à l'action professionnelle, elle doit transmettre l'identité de la profession, c'est-à-dire les « *conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel* » (Wittorski, 2012). Elle nécessite ainsi au préalable la tenue d'un groupe professionnel socialement constitué.

C'est d'abord par sa visée explicite à **préparer à l'exercice de professions** d'un secteur professionnel donné qu'une formation professionnalisante se définit : c'est un « *choix d'orientation globale* », la formation étant censée préparer à toute la durée de la vie active, par le développement des capacités d'adaptation notamment. Ensuite par la place importante accordée au développement et à la réflexion autour de savoirs et de compétences liés à la pratique de ces professions, « *conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme des moyens d'articuler, de finaliser et de rendre opératoires les autres acquis* » (Rose, 2008). Les formations professionnalisantes se caractérisent donc par la **confrontation avec la pratique**, emblématique de ces formations, effectuée en situation de travail. Enfin elles laissent une large part aux **interventions de professionnels** du secteur, considérés comme des formateurs à part entière.

● « Les disciplines académiques (lettres et humanités, sciences) ont toujours préparé les étudiants soit à l'enseignement, soit à la recherche » (Agulhon, 2011).

● Voir Lessard & Bourdoncle (2003).



Il existe plusieurs types de formations professionnelles dans l'université française :

- type 1 : formations pour lesquelles l'obtention du diplôme est indispensable à l'exercice du métier, comme pour la santé et les formations de fonctionnaires (après les concours d'entrée) : ce sont 38 % des formations professionnelles ;
- type 2 : diplômes à forte lisibilité au niveau national (référentiels et processus d'habilitation rodés), mais sans emploi garanti, comme les DUT, licences professionnelles, IUP, DESS, ingénieurs universitaires, etc. Ce sont 55 % des formations professionnelles, qui fonctionnent plutôt bien grâce à une assez faible sélection à l'entrée et une forte incitation gouvernementale ;
- type 3 : diplômes à faible lisibilité nationale, comme les diplômes universitaires, dont le degré de professionnalisation est « plus difficile à apprécier ». Ce sont 7 % des formations professionnelles (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011).

Ces conditions posées, de nombreuses formations très différentes dans leur organisation peuvent prétendre à ce label : un des objectifs de ce dossier est d'explorer les différentes manières et les différents niveaux de professionnalisation choisis par ces formations.

Pour mesurer plus précisément le **degré de professionnalisation** d'une formation, on peut utiliser certains critères (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011 ; Postiaux & Romainville, 2011) :

- collaboration en amont et pendant la formation avec le secteur professionnel (investissement dans la création des contenus de formation et dans les modifications

de programmes, stages, conférences, cours dispensés dans la formation, etc.) ;

- aide concrète à l'insertion professionnelle et suivi des étudiants pour savoir s'ils entrent réellement sur le marché du travail (et ne poursuivent pas d'études) ;
- analyse des modes d'entrée sur le marché du travail pour savoir comment le diplôme est réellement perçu par les employeurs ;
- diversification des publics d'étudiants (formation continue, apprentissage...) ;
- utilisation de l'approche par compétences dans ces formations.

Depuis 50 ans, cette question de la professionnalisation de l'enseignement supérieur soulève des interrogations, qui peuvent se retrouver dans les titres de certaines publications :

- « The professionalization of everyone? » (Wilensky, 1964)
- « Université-Entreprise : les chances de l'alternance » (Girod de l'Ain & Strougo, 1973)
- *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France* (Tanguy, 1986)
- « Les relations éducation-emploi : quelques balises dans un océan conceptuel » (Doray & Maroy, 1995)
- « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? » (Decomps & Malglaive, 1996)
- « Les performances d'insertion : une illusion d'optique ? » (Fourcade, 2012)
- « Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? » (Maillard, 2012b)
- « Une promesse intenable : la professionnalisation de l'université comme réponse aux besoins des individus et des entreprises » (Maillard, 2012a).



## VOLONTÉ POLITIQUE ET PROFESSIONNALISATION : FOCUS SUR LA LICENCE PROFESSIONNELLE

Tous les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas la même histoire ni les mêmes relations avec la notion de professionnalisation : dans les écoles d'ingénieur et les écoles de commerce, elle est par exemple appliquée depuis longtemps, alors que l'université a davantage développé l'activité de recherche ● (Agulhon & Convert, 2011). Mais elle est devenue un terme incontournable dans le discours et les objectifs affichés par les universités, notamment à travers les contrats d'établissement (Maillard & Veneau, 2006).

### 1966-2002 : création de filières professionnalisantes

Comment l'enseignement supérieur s'est-il approprié la notion de professionnalisation ? La première étape de cette démarche a été la création de filières professionnelles ou professionnalisantes, s'ajoutant aux filières « classiques ». Pour l'université française, le processus commence dès la fin des années 1960 (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011) :

- 1966 : Diplôme universitaire de technologie (DUT), 4 ans après la création des brevets de techniciens supérieurs (BTS) ;
- 1970-1975 : Diplômes d'ingénieur des universités, création d'écoles d'ingénieur au sein des universités ;
- 1970 : Maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion (MIAGE) ;
- 1973 : Maîtrise des sciences de gestion (MSG), Maîtrise des sciences et techniques ;
- 1974 : Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) ;
- 1985 : Magistère, Diplôme de recherche technologique (diplôme de troisième cycle organisé en deux périodes : 6 mois dans un laboratoire universitaire et 18 mois de recherche appliquée dans un laboratoire industriel), Diplôme d'études universitaires de sciences et techniques (DEUST) ;

- 1994 : Diplôme national de technologie spécialisé préparé dans les IUT ou les STS au terme des deux premières années.

Selon Maillard & Veneau (2006), ces créations sont une réponse aux demandes exprimées en Mai 68 puis deviennent un moyen de lutter contre le chômage des jeunes à partir des années 1980, se rapprochant par là des objectifs des formations professionnelles de l'enseignement secondaire, comme pour la création du baccalauréat professionnel par exemple ●. La relation formation-emploi est alors abordée de manière « adéquationniste » : une formation à une profession doit correspondre aux compétences professionnelles de cette profession (Bédoué, Espinasse & Vincens, 2007).

Mais, à partir des années 1990, émerge une nouvelle approche davantage centrée sur la notion de professionnalisation au sens de rapprochement du monde du travail et de l'université :

- 1992 : Diplôme d'études universitaires professionnalisées (DEUP) et titre de maître ingénieur préparés au sein des instituts universitaires professionnalisés (IUP) ;
- 1997 : Introduction d'unités d'expérience professionnelle (UEP) dans les parcours pédagogiques (« réforme Bayrou ») ;
- 1999 : Licences professionnelles ;
- 2002 : Masters professionnels.

Toutes ces filières professionnalisantes ont fait une entrée remarquée dans le paysage universitaire et leur succès ne se dément pas depuis 20 ans : « *Entre 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 %* » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011).

Les filières des IUP sont tournées vers les besoins des entreprises (l'habilitation de ces diplômés associe pour moitié des professionnels) et peuvent être comparées aux IUT ; les UEP découlent plutôt du « *souci de l'insertion professionnelle des étudiants* » (Maillard & Veneau, 2006).

« Les effets du LMD dans les écoles sont, peut-on dire, inverses de ce qu'ils sont dans les universités. On le sait, le système français repose sur la dualisation d'une filière sélective et professionnalisée (les écoles) – ce dont elle se prévaut – et d'une filière non sélective, l'Université, qui a absorbé la démocratisation de l'enseignement supérieur et qui tire son prestige de la qualité de sa recherche (Vatin, 2011). [...] Le processus de Bologne incite ces écoles – et en particulier les plus réputées, comme l'ESSEC ou HEC – à développer des activités de recherche. Elles vivent donc un processus, contraire à celui des universités, d'académisation. » (Agulhon & Convert, 2011)

Le terme anglais *vocational* permet de distinguer plus clairement qu'en français les formations professionnelles faites dans le secondaire et dans les cycles courts de l'enseignement supérieur, débouchant plutôt sur un métier, par contraste avec *professional*, désignant une formation diplômante du supérieur qui permet d'exercer une profession reconnue (Lessard & Bourdoncle, 2003).

## Le cas de la licence professionnelle

« Mais l'introduction de la licence professionnelle nous semble à bien des égards spécifique. Elle marque une rupture avec les traditions universitaires, elle polarise l'attention de l'administration et elle est suivie avec une rapidité déconcertante. Elle s'ancre plus que d'autres formations universitaires dans un rapport étroit avec le monde économique, quand elle doit s'appuyer sur une demande ciblée de qualifications. » (Agulhon, 2011)

« En revanche, les effectifs des licences professionnelles ne dépassent pas ceux des licences générales, on est plutôt dans une logique inflationniste (Kletz & Pallez, 2003) qui se traduit par la création d'une offre supplémentaire, appelée à coexister avec l'offre existante. Leur progression est cependant spectaculaire, tant en nombre de formations offertes qu'en termes de diplômés : 3 620 en 2001 et 34 480 en 2007, soit 20 % des diplômés de L3 (DEPP, 2009 : 251). » (Agulhon, 2011).

Les activités de service représentent environ 60 % de l'offre de licence professionnelle (Maillard & Veneau, 2006).

Voir les arrêtés de janvier et de février 2014 sur le « [Cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master](#) », sur les « [Modalités d'accréditation d'établissements d'enseignement supérieur](#) », et sur la « [Nomenclature des mentions du diplôme national de master](#) ». Gageons que cette tradition perdure quelque peu puisque les parcours internes aux licences ne sont quant à eux pas contrôlés par l'État.

Les licences professionnelles seraient une synthèse des deux logiques de création mentionnées ci-dessus, et prendraient également appui pour la première fois de manière affirmée sur la notion de « partenariat » entre les entreprises et l'université ●. Plusieurs raisons entraînent la création des licences professionnelles. Il y a tout d'abord la volonté de poursuivre l'offre de formation professionnelle de type bac+2 (c'est-à-dire les STS, sections de techniciens supérieurs et les DUT) à un niveau licence, pour se conformer à la réforme LMD (licence, master, doctorat). Les études de type bac+2 correspondent au niveau 5 (anciennement 5A ou 5B selon le caractère général ou professionnel de la formation) de la classification internationale type de l'éducation (CITE). Leur succès en France s'explique par l'absence de filière d'enseignement post-secondaire non supérieur (niveau 4 de la classification CITE), le baccalauréat étant le premier diplôme de l'enseignement supérieur et non celui signalant la fin des études secondaires. Cette exception française (Endrizzi, 2013) résistera-t-elle à la réforme LMD ? À terme, selon Christian Forestier (in Mazeran, 2007), il est probable que l'enseignement supérieur professionnel court en deux ans soit intégré dans un cycle de licence et n'existe plus en tant que tel. Le problème se posera alors pour les étudiants bacheliers professionnels et technologiques, engagés dans une poursuite d'études longues (c'est-à-dire au moins au niveau licence), alors qu'ils étaient en 2007 12 % à continuer dans le supérieur pour les sortants de filière professionnelle et 21 % à entreprendre des études longues pour les sortants de filière technologique (contre 81 % des bacheliers généraux, Christian Forestier, in Mazeran, 2007).

Un autre objectif pour la création de la licence professionnelle est l'élargissement à un champ professionnel non encore investi ou en émergence, ou une diversification de l'offre de formation pour attirer de nouveaux publics et répondre aux besoins des secteurs professionnels concernés, objectifs poursuivis plutôt par les universités hors IUT et les autres établissements d'enseignement supérieur (Maillard & Veneau, 2006). La moitié des demandes d'habilitation émane des IUT, tandis qu'un tiers provient de l'université (souvent pour pallier la baisse d'effectifs), pas moins d'onze autres types d'établissement se partageant le reste (comme les écoles d'ingénieur ou les établissements de formation continue qui suivent des logiques professionnelles). Certaines sont co-habilitées, ce qui participe d'un certain « brouillage » de l'offre ●.

Une analyse des caractéristiques de l'offre de formation des licences professionnelles a été faite par Agulhon (2011), qui explore les dénominations de ces diplômes. Les dénominations regroupent selon les cas d'une dizaine à une centaine d'intitulés de licences, ce qui rend floues les frontières entre les licences professionnelles elles-mêmes, voire avec les DUT et les masters voisins.

Cet « *éclectisme* » ● au niveau des intitulés de licences professionnelles (Agulhon, 2011) s'explique en partie par la tradition de définition des cursus par les enseignants-chercheurs eux-mêmes, tradition mise à l'épreuve très récemment par la redéfinition des dénominations de licences et de masters faite par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ●. Il provient surtout de l'expansion spectaculaire de ces licences, qui ont fleuri dans différents types d'établissement d'enseignement supérieur.





Le succès de ces licences est expliqué en partie par le taux de réussite des étudiants, particulièrement élevé (83 %, pour 66 % en un an pour le reste des licences, d'après Agulhon, 2011). Comme elles opèrent une sélection à l'entrée et que les conditions d'enseignement sont beaucoup plus favorables qu'en licence générale (il n'est pas rare d'y trouver des groupes d'une vingtaine d'étudiants), on peut s'interroger sur le rôle effectif des dispositifs de professionnalisation mis en place dans la mesure de ce succès. Cependant les débouchés de ces licences semblent, par rapport aux filières courtes de l'enseignement supérieur, globalement en rapport avec la formation préparée, et permettent aux étudiants un emploi plus stable et une rémunération plus favorable (Giret, 2008).

## LE DEVENIR DES ÉTUDIANTS ISSUS DES FILIÈRES PROFESSIONNALISANTES

L'objectif premier des filières professionnalisantes étant de préparer activement à l'emploi, nous nous intéressons ici aux relations entre le type de formation suivie et l'emploi réellement occupé. Faut-il suivre scrupuleusement les besoins du marché du travail pour mieux insérer les étudiants ? Cela est-il efficace dans toutes les filières ? Cela revient également à savoir comment les entreprises choisissent leurs employés ●.

« Le concept d'insertion professionnelle renvoie à "un processus dynamique qui caractérise le passage du système éducatif à une position d'activité relativement stabilisée" (Mansuy et al., 2001) dans le marché du travail. Elle ne correspond pas au simple moment où un individu accède à un emploi [...] La stabilité d'emploi – c'est-à-dire le fait qu'un individu ne prévoit pas de perdre son emploi, ni le quitter délibérément dans un bref laps de temps – et la possibilité de réaliser ses projets de vie s'avèrent ainsi des dimensions centrales de l'insertion professionnelle et sociale et de l'entrée dans la vie adulte. Cette définition de l'insertion inclut à la fois des critères objectifs et des éléments subjectifs liés aux représentations que les jeunes ont de leur insertion, ce qui permet de porter un jugement sur la fin du processus. » (Trottier, Gauthier & Turcotte, 2007)

### Le temps révolu de l'adéquation formation-emploi

Utilisée surtout dans les années 1960, mais abandonnée depuis par les décideurs, la « logique adéquationniste » consiste à aligner « mécaniquement » les contenus d'une formation sur les compétences attendues d'une profession donnée ●, avec pour objectif de donner les moyens aux étudiants de ces filières d'occuper les emplois auxquels la formation les prépare et aux entreprises d'employer sans coût de formation supplémentaire des personnels immédiatement qualifiés (Bédoué, Espinasse & Vincens, 2007). Aujourd'hui, la difficulté de l'exercice aujourd'hui réside dans le fait que les étudiants n'occuperont vraisemblablement pas le même emploi toute leur vie et qu'il est presque impossible de définir exactement et une fois pour toutes les compétences professionnelles attendues,

« Cette culture [postmoderne du projet] impose de se projeter, de s'insérer, de s'orienter, de se former (Boutinet, 1999). D'où la prospérité récente de la notion d'employabilité. Désignant à l'origine la probabilité de sortir du chômage, elle tend désormais à s'appliquer à l'ensemble de la population active et à devenir constitutive de la condition salariale contemporaine. Dans le contexte d'ouverture de la mondialisation de flexibilité productive des entreprises, les mobilités promotionnelle, fonctionnelle, professionnelle ou d'emploi deviennent la norme (Parlier, 2009). » (Brémaud & Boisclair, 2012)

« Au total, le caractère adéquationniste, plus ou moins marqué, va recouvrir des contours différents selon les formations. Pour les STS, la référence adéquationniste était explicite au niveau national, les référentiels de formation étant à partir de référentiels d'activités professionnelles et d'emplois-types. Pour les IUT, elle est plus implicite bien que les partenaires sociaux, participent au sein des CPN [Commissions pédagogiques nationales] à l'élaboration des programmes pédagogiques nationaux et que des adaptations locales peuvent en théorie répondre aux besoins plus spécifiques du marché du travail local. » (Giret & Moullet, 2008)

« Entre 45 % et 61 % des diplômés de l'enseignement supérieur professionnel accèdent à un emploi dont le domaine professionnel correspond à leur spécialité de formation (Giret et al., 2003) » (Bédoué, Espinasse & Vincens, 2007).

Agulhon (2011) précise qu'« il manque une réflexion sur les enjeux et sur les correspondances entre formations et emplois. On a ainsi, d'une part, une forte injonction à la professionnalisation et au suivi de l'insertion des jeunes et, de l'autre, peu de débats sur les relations entre formations et emplois à ce niveau. Cette quasi-absence de réflexion transversale induit, ici, des interprétations "adéquationnistes" et hyper spécialisées, là, un resserrement sur une logique plus universitaire. »

Les six indicateurs sont :

- adéquation entre la spécialité de la formation et le domaine d'emploi ;
- mobilité professionnelle ;
- perception des stages par les jeunes, au niveau des compétences acquises et des relations professionnelles ;
- moindre variance du salaire ;
- sentiment pour les jeunes de n'être pas « utilisés à leur niveau de compétences », ce qui traduit une mauvaise identification des acquis de la formation.

quel que soit le métier, puisqu'ils sont en constante évolution (Maillard, 2012a)... Nombre d'études montrent qu'en réalité, la moitié des étudiants n'occupent pas l'emploi auquel ils se sont préparés ●. Il semble donc nécessaire de dépasser cette vision traditionnelle de l'adéquation formation-emploi, même si elle continue à « servir de référence dans les discussions au sein des universités » (Rose, 2008), notamment pour définir la place du diplôme dans l'insertion professionnelle : « Cela tend à faire oublier que le système d'emploi est autonome, que ce n'est pas le système éducatif qui impose ses règles aux entreprises et que celles-ci sont libres de reconnaître ou non un diplôme » (Maillard, 2012a) ●.

« Nombre d'éléments incitent à rejeter une approche prévisionnelle mécaniste qui formulerait les relations entre formation et emploi en termes "adéquationnistes". La grande variété des carrières pour la même formation initiale, la forte dispersion des profils de recrutement pour le même type de poste, les différences fréquentes entre les caractéristiques des premiers emplois et les emplois occupés en cours de carrière, les effets contradictoires des transformations sociotechniques sur la qualification, la difficulté des entreprises à définir des besoins de formation précis et chiffrés, la polarisation des qualifications maintenue dans la plupart des secteurs d'activité... tout va dans le sens de l'incertitude. » (Rose, 2008)

### Le lien complexe entre formation suivie et emploi exercé à l'épreuve des chiffres

Comment aborder la question des relations entre formation et emploi ? En partant des données sur l'insertion professionnelle des diplômés (facilement accessibles grâce aux enquêtes « Génération » du CEREQ), deux études il-

lustrent différentes approches des relations complexes entre formation et emploi, qui tendent à dépasser la logique « adéquationniste ».

Giret et Moullet (2008), tout d'abord, pour caractériser le degré de professionnalisation d'une formation du point de vue de l'insertion de ses diplômés (à partir des données de la génération 1998 du CEREQ, c'est-à-dire avant la création des licences professionnelles), retiennent trois aspects, qu'ils abordent successivement :

- la logique adéquationniste, pour laquelle la formation doit répondre aux besoins précis du marché du travail ;
- la volonté de rapprocher université et monde du travail, en facilitant « également la transition des jeunes diplômés vers le marché du travail » ;
- et enfin la sélection à l'entrée et « l'homogénéité des savoirs qui y sont enseignés », qui permettent de reconnaître un même niveau aux sortants de ces filières.

Selon leurs indicateurs ●, ce sont les écoles de la santé et du social, puis les IUP industriels et les écoles d'ingénieur qui offrent les filières les plus professionnalisantes ; les licences, maîtrises et DEUG des sciences humaines et sociales et les licences et DEUG de sciences exactes et industrielles, puis les BTS industriels sont à l'autre bout de l'échelle ; les IUFM et les DEA de sciences exactes et industrielles étant par exemple à mi-chemin entre les extrêmes.

Il semblerait également que les filières des spécialités industrielles soient plus professionnalisantes que les filières tertiaires. Mais « le succès d'une formation professionnelle au regard de l'insertion de ses diplômés dépend nécessairement des caractéristiques des emplois et du marché du travail vers lesquels se dirigent les diplômés », caractéristiques particulièrement différentes dans ces deux domaines (Giret & Moullet, 2008).



Dans une autre étude, Béduwé, Espinasse et Vincens (2007) montrent que l'approche statistique *a posteriori*, c'est-à-dire en partant des données sur l'insertion des diplômés, est plus pertinente que l'approche normative *a priori*, réalisée à partir des correspondances déjà établies par ailleurs entre spécialités de formation et domaines d'emploi. Les résultats confirment à première vue ceux de l'approche « adéquatationniste » : les formations permettant d'accéder aux emplois préparés et dont le recrutement se fait de manière très ciblée sont celles des métiers de la santé et, dans une moindre mesure, les métiers de l'enseignement ; à l'opposé du spectre, on trouve les formations de lettres et sciences humaines, ou de droit. Mais ils apportent surtout des informations sur la grande diversité des cas non considérés dans l'approche « adéquatationniste » : les salaires des étudiants dépendent par exemple du nombre de cibles professionnelles potentielles (plus ce nombre est faible, plus les salaires seront élevés).

Cette étude montre que la logique « adéquatationniste » est dépassée parce qu'elle correspond à la notion de métier, alors que la notion de compétence qui tend à supplanter celle de métier « paraît plus satisfaisante car basée sur un principe plus général et réaliste d'allocation des jeunes aux emplois. » (Béduwé, Espinasse & Vincens, 2007).

Une enquête internationale REFLEX (Research into Employment and Professional Flexibility) de 2005 portant sur l'insertion professionnelle de 40 000 jeunes issus de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle universitaire (ou équivalents) a analysé les parcours scolaire et professionnel de ces jeunes à travers un questionnaire unique pour tous les pays étudiés. Pour Chevaillier et Giret (2013), travaillant sur un sous-échantillon de 11 000 diplômés d'Allemagne, d'Espagne, de France, de Grande-Bretagne, d'Italie et du Japon, « *trois méthodes sont généralement utilisées pour relier la formation et l'emploi : 1) des méthodes normatives [...] ; 2) des méthodes statistiques [...] ; et 3) des méthodes plus subjectives qui s'appuient sur la perception que les personnes ont de l'adéquation entre leur formation et leur emploi [...]* Nous nous sommes focalisés sur la qualité du lien entre la formation et l'emploi, telle qu'elle est perçue par le jeune, cinq ans après sa sortie du système éducatif. » Les résultats montrent que ce sont les formations professionnalisantes qui sont perçues par les jeunes étudiés comme étant les plus en adéquation avec la profession exercée, mais les formations académiques tournées vers la recherche sont « *aussi efficaces et parfois plus efficaces pour faire acquérir aux étudiants différentes compétences utiles sur le marché du travail* ».

## COMMENT PROFESSIONNALISER LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

La nature complexe du lien entre formation et emploi soulève plusieurs interrogations quant à la construction d'un curriculum préparant à la vie active. Quelles compétences faut-il faire acquérir aux étudiants ? Les compétences professionnelles sont-elles l'atout majeur à l'embauche ? La manière d'enseigner ces compétences doit-elle changer ? Quelles formes prennent les principaux changements ? Comment faire en sorte que les étudiants soient capables de s'adapter aux évolutions de leur future profession ? Cette partie s'intéressera plus particulièrement aux dispositifs mis en place en vue de professionnaliser les **formations** ; la partie suivante présentera les manières de préparer, au niveau individuel, les **étudiants** à la vie active (place du stage, projet professionnel, etc.).

### LA QUESTION DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Pour José Rose (2008), la professionnalisation doit être « *une formation non étroitement spécialisée, destinée à préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité et la transférabilité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et la recherche d'emploi, développant les capacités d'adaptation des personnes, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail. Cette professionnalisation au sens large passe par l'acquisition de savoirs pratiques et d'action conçus non comme de simples compléments à la formation initiale mais comme des moyens d'articuler, de finaliser et de rendre opératoires les autres acquis.* » (Rose, 2008)

Pour professionnaliser une formation, l'approche par compétences est privilégiée, puisqu'elle permet, on l'a vu, de dépasser la simple adéquation formation-emploi : « *En effet, l'approche par compétences est justement ce type d'approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences – et non les savoirs disciplinaires – comme principe organisateur du curriculum de formation* » (Bourdoncle & Lessard, 2002).

### Élaboration d'un référentiel de compétences par les équipes pédagogiques

Les compétences acquises par les étudiants et les compétences requises d'un emploi forment lors du recrutement un « couplage » qui dépend de l'environnement professionnel (propre à chaque entreprise) et de l'étudiant (et non de sa seule formation), qui interagissent de manière singulière (Béduvé, Espinasse & Vincens, 2007). Le choix peut se faire sur les compétences spécifiques de l'étudiant, apprises *a priori* dans la formation professionnalisante, ou sur des compétences transversales (Chauvigné & Coulet, 2010), ou encore sur d'autres critères (comme le réseau personnel, ou l'aptitude à devenir opérationnel rapidement) ●.

Pour définir ce qu'est une compétence professionnelle, Bélisle et Tardif (2013) font appel à la notion de situation professionnelle et donne leur propre définition d'une compétence : « *Une compétence professionnelle est un savoir-agir complexe qui fait appel à un ensemble de ressources internes et externes pour faire face à des situations de la pratique professionnelle* (Bélisle, 2011 ; Le Boterf, 2002 ; Tardif, 2006). [...] *Dans un contexte de professionnalisation, les situations soutenant le développement des compétences sont issues de la pratique professionnelle, plus particulièrement des rôles et des fonctions exercés dans le cadre de la profession.* » Les formations professionnalisantes doivent donc, comme pour toute approche par compétences, prévoir des mises en situation (ici professionnelles) permettant aux étudiants de développer des compé-

« Un recrutement se fait à deux et chacun doit y trouver son intérêt. C'est la règle du double avantage comparatif (Vincens, 2005) : un employeur embauche pour un emploi (qualifié) un individu qui va pouvoir, rapidement et à moindre coût, "produire" les savoir-faire concrets nécessaires. Pour cela, l'employeur considère l'ensemble des compétences de l'individu et non pas seulement les connaissances spécifiques qu'il a acquises dans sa formation. Ces dernières sont parfois déterminantes mais il n'y a aucune raison que ce soit toujours le cas. De son côté, le salarié cherche parmi tous les emplois qui lui sont accessibles ceux qui valorisent le mieux ses compétences. Il se peut que ces emplois ne fassent pas partie de la cible à laquelle ses formateurs avaient pensé. Ce recrutement est un compromis qui se fait aux conditions de marché, compte tenu de l'état des prix et des quantités. Il est donc daté. » (Béduvé, Espinasse & Vincens, 2007)





tences professionnelles (Rey, 2008). Il faut pour cela connaître et se référer aux situations réellement éprouvées par les professionnels du champ, pour que les étudiants se familiarisent avec « *le mode de pensée propre au professionnel* » (Bourdoncle & Lessard, 2002). C'est l'idée sous-jacente à l'élaboration de référentiels de compétences en formation, dans l'esprit des référentiels de compétences professionnelles.

Parallèlement, la [loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale](#) instaurant la validation des acquis de l'expérience (VAE) et créant la Commission nationale de la certification professionnelle place le diplôme à portée de tout employé, le rendant indispensable à la légitimation des acquis professionnels d'un côté, à la finalité professionnelle des diplômes d'un autre : « *Elle a [...] fait de l'insertion un indicateur de la qualité de ces titres. Elle a contribué ainsi à l'instauration d'un nouveau régime d'éducation et de formation, centré sur l'objectif de professionnalisation et sur l'emploi.* » (Maillard, 2012a ; Gausse, 2011). Mais le dernier mot est donné aux entreprises qui peuvent faire fi de ces certifications, en accordant leurs propres qualifications (les deux termes sont d'ailleurs souvent confondus par les décideurs, alors qu'ils sont les deux facettes du diplôme, côté formation et côté professionnel), puisqu'on a vu que les emplois occupés ne correspondent que pour moitié aux formations suivies.

Ainsi chaque organisation professionnelle ● (ou presque) publie un référentiel de compétences professionnelles explicitant les compétences à acquérir pour l'exercice d'une famille de métiers d'une spécialité ou d'un champ donné ●.

Les établissements d'enseignement supérieur réalisent de leur côté des référentiels de compétences présentant les principales compétences (et savoirs et objectifs) que les étudiants doivent avoir acquis lors d'une formation professionnalisante donnée, sachant que certaines compétences ne peuvent être apprises que lors de l'exercice du métier proprement dit (ce sont des compétences de second niveau pour Bernard Rey, voir Bourdoncle &

Lessard, 2002). Les établissements se basent sur le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), qui classe les formations correspondant à des emplois précis selon leur niveau et les métiers préparés, en s'appuyant sur la nomenclature des spécialités de formation (NSF).

Quel rôle ont les professionnels dans leur élaboration ? C'est la question de recherche que se sont posés Postiaux et Romainville (2011) en étudiant la manière dont les équipes pédagogiques « *ont géré la tension entre souci de professionnalisation et volonté de conserver à la formation son caractère authentiquement universitaire* » lors de la construction d'un référentiel de compétences. Les résultats de cette enquête par entretiens (voir aussi Postiaux, 2010 et Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010), réalisée dans plusieurs pays entre 1989 et 2005 au niveau master, indiquent que les enseignants gardent la main pendant toute l'élaboration des référentiels et consultent les professionnels au mieux lors d'observations, le plus souvent à distance, adoptant ainsi une attitude intermédiaire entre professionnalisation et « académisation » de la formation. On observe même un détournement du référentiel de compétences, « *alors envisagé non seulement comme le profil attendu d'un jeune diplômé devant s'insérer dans le marché de l'emploi mais également comme un outil de formalisation de la spécificité de l'université dans la formation d'un étudiant* » (Postiaux & Romainville, 2011) ●.

« *Toutefois, affirmer que la professionnalisation des diplômes telle qu'elle est imposée fera des entreprises des coproductrices de l'enseignement, et des étudiants des entrepreneurs de leur parcours de formation et de leur carrière, relève d'une promesse intenable. Il y a trop d'objets et trop d'improbabilités dans cette promesse pour qu'elle puisse voir le jour. La réforme qu'elle autorise est en revanche bien là.* » (Maillard, 2012a)

● Via les commissions professionnelles consultatives pour les diplômes professionnels dépendant du ministère de l'Éducation nationale comme les BTS.

● À l'image du tout nouveau [référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation](#) créé en 2013, du [référentiel de compétences commun aux professionnels de la santé, du social et de l'éducation intervenant en éducation pour la santé](#) datant également de 2013, ou encore, dans un autre secteur, du [référentiel de compétences pour les métiers des systèmes d'information](#) de 2007.

● Un autre exemple d'élaboration de référentiel de compétences à l'échelle de tous les licences et masters professionnels d'une université est cité par Leclercq (2012).

La question est également de savoir comment les référentiels ainsi construits sont intégrés au curriculum de formation. Est-ce un outil ? Est-ce le cœur de la formation ? Quelle est leur place par rapport aux disciplines enseignées ? Bourdoncle et Lessard (2002) précisent en tout cas que la « *base de connaissances qui fonde la profession* » doit être au cœur de la formation

concernée pour pérenniser l'expertise propre à cette profession. Ils ajoutent que les formations professionnelles organisent leur curriculum en s'affranchissant souvent des disciplines et en les regroupant au service de thématiques ou de problèmes, « *en considérant la pratique professionnelle comme le principe organisateur du curriculum* ».

Pour l'élaboration d'un référentiel de compétences en formation, à travers l'exemple du doctorat en médecine vétérinaire de l'Université de Montréal, Bélisle et Doucet (2013) retiennent trois étapes :

- identifier les compétences professionnelles à développer à partir des référentiels existants dans le domaine, et les situations professionnelles qui attendent les étudiants ;
- « *identifier les savoirs essentiels (connaissances, habiletés et attitudes) et les associer au développement de chacune des sept compétences visées par le diplôme* » ;
- « *établir trois niveaux de développement (novice, avancé et finissant)* » et les outils d'évaluation formative explicitant le niveau atteint par l'étudiant pour chaque compétence.

En parallèle à ce référentiel, un cadre pédagogique a été construit pour présenter globalement le « *parcours de développement et d'évaluation des compétences* », faire « *l'inventaire des situations d'apprentissage-évaluation* » et servir d'aide aux intervenants de cette formation. L'introduction d'un parcours cohérent pour les étudiants a des conséquences positives sur les pratiques pédagogiques des enseignants (meilleure vision d'ensemble de la finalité de la formation, émergence de nouveaux besoins de développement professionnel, etc.) mais impose des modifications structurelles (comme des jurys d'évaluation permanents pour chaque compétence visée).

### La place des compétences transverses dans ces référentiels

Dans les formations professionnalisantes, l'accent est donc plutôt mis sur l'acquisition de compétences professionnelles, éloignées ou non des compétences réellement exercées, mais préparant explicitement à un domaine d'activités donné. Pour les formations plus générales (au sens où le cursus n'a pas pour vocation de préparer explicitement à une famille de professions précises), l'idée est de développer certaines compétences « transverses » (à plusieurs familles de professions) et « *l'apprentissage de techniques à même d'aider [les étudiants] à se positionner plus efficacement sur le marché*

*du travail* » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011). C'est pour ces auteurs le second modèle de la professionnalisation, « *encore balbutiant* », qui coexiste avec le modèle historique basé sur les diplômes reconnus par le monde professionnel.

D'autres chercheurs (Rose, 2008) pensent qu'au-delà de ces compétences transverses, vont être de plus en plus exigées dans les formations générales l'adaptation, l'innovation, le travail en équipe et d'autres « *besoins de formation de type tertiaire : gestion, commerce, informatique, droit, communication, langues, documentation, technologies de l'information* », entraînant forcément un renouvellement des méthodes pédagogiques employées dans l'enseignement supérieur.



## LES MÉTHODES ACTIVES AU SERVICE DE LA PROFESSIONNALISATION

L'implication des étudiants dans leur apprentissage peut être renforcée par une famille de méthodes pédagogiques, les méthodes actives. De plus, l'approche par compétences (professionnelles) entraîne la nécessité d'une mise en situation des étudiants dans les formations professionnalisantes, une confrontation avec les problèmes soulevés dans l'exercice d'une profession. Les méthodes pédagogiques positionnant l'étudiant en tant qu'acteur de sa formation, autrement appelées méthodes actives, sont donc particulièrement sollicitées dans cette approche.

Plusieurs méthodes existent, de l'apprentissage par la résolution de problèmes (utilisé traditionnellement en médecine) à l'apprentissage par l'étude de cas (inventée à Harvard dans les années 1870, voir Bourdoncle & Lessard, 2002), en passant par l'apprentissage par projet ●. Ces pratiques pédagogiques, qui incluent toutes une phase collaborative, cherchent à simuler le monde réel (ici le monde du travail) et à mobiliser des compétences en situation concrète, avec pour objectif selon Tynjälä, Välimaa et Sarja (2003) de développer l'expertise professionnelle de l'étudiant.

La résolution de problèmes explore toutes les solutions d'un problème susceptible de se poser dans la vie professionnelle et a l'avantage de se limiter à des séquences courtes, à l'intérieur d'une discipline ; l'étude de cas peut être utilisée pour analyser et résoudre un problème ou pour une pratique réflexive, et est appréciée des enseignants puisqu'elle peut s'utiliser sans changement curriculaire majeur ; les projets, par leur réalisation matérielle unique et leur caractère pluridisciplinaire, peuvent faire l'objet de partenariats forts avec certaines entreprises (comme pour les projets de fin d'études des écoles d'ingénieurs, voir Fayolle & Verzat, 2009). Il existe également des dispositifs de simulation (utilisés en médecine), des jeux sérieux (*serious games*) et d'autres d'analyse de pratiques, notamment par la

vidéo-formation, particulièrement utilisée en formation continue ●. Les objectifs de la vidéo-formation sont l'auto-confrontation de l'étudiant, le lien qu'il peut faire entre sa pratique et son apprentissage et la co-construction de savoirs avec ses pairs ou avec l'enseignant (Bourdoncle & Lessard, 2002 ; Feyfant, 2013).

Reprenant l'ambiguïté existant dans le terme anglais *work-based learning*, désignant à la fois l'apprentissage des salariés sur leur lieu de travail (aussi appelé *work-place learning*) et l'apprentissage des étudiants en lien avec le monde du travail (formation professionnalisante ou professionnelle), Tynjälä, Välimaa et Sarja (2003) prônent de plus amples recherches sur le premier sens de *work-based learning* pour enrichir le second, autour de la notion d'expertise professionnelle, à acquérir pour les étudiants, à développer pour les salariés.

## UNE NOUVELLE MÉTHODE : L'ÉDUCATION À L'ENTREPRENEURIAT ?

Introduite en France par la [loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013](#) ● mais en développement depuis une trentaine d'années sur le plan international ●, l'éducation à l'entrepreneuriat est incontournable aujourd'hui dans l'ensemble des systèmes éducatifs et universitaires. Qu'il s'agisse de former des futurs chefs d'entreprise à créer ou à reprendre des entreprises, d'accompagner les élèves et les étudiants dans leur orientation à travers l'entrepreneuriat, comme le fait le Québec depuis 2000 dès l'école primaire, ou d'encourager les étudiants à acquérir des compétences transversales développant l'innovation et la créativité, l'entrepreneuriat (ou *entrepreneurship*, néologisme construit à partir d'« entrepreneur » et de l'anglais *entrepreneurship*) est omniprésent, même si sa polysémie et les manières de l'aborder en font un concept mouvant.

● Le premier cours en entrepreneuriat date de 1947 et a été dispensé à Harvard, les premiers diplômes spécifiques datent des années 1970.

● Pour une vision des différences entre ces méthodes et un éclairage sur la dernière, voir Reverdy (2013).

● Wittorski (2012) présente l'analyse de pratiques comme étant complémentaire à l'alternance, toutes deux étant des leviers de professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Elle a pour objectif la construction de l'identité professionnelle, à travers le vécu des stagiaires. Elle s'adresse surtout aux professionnels expérimentés, mais peut s'appliquer en fin de cycle, comme pour les futurs enseignants. Centrée autour de l'action, l'analyse de pratiques peut être définie comme une « réflexion sur et pour l'action » (Wittorski, 2012), permettant « de transformer les pratiques en connaissances individuelles sur l'action, en connaissances partagées sur l'action et à produire de nouveaux savoirs pour l'action » (Brémaud & Boisclair, 2012 ; voir aussi Feyfant, 2013).

● « Chaque cycle, selon ses objectifs propres, fait une part à l'orientation des étudiants, à leur formation générale, à l'acquisition d'éléments d'une qualification professionnelle, à la formation à l'entrepreneuriat, à la recherche, au développement de la personnalité, du sens des responsabilités et de l'aptitude au travail individuel et en équipe » ([article 31](#)).

La [loi sur l'enseignement supérieur et la recherche du 22 juillet 2013](#) a pour objectif la création de 20 000 entreprises (ou reprises d'entreprise) par des jeunes issus de l'enseignement supérieur d'ici 2017. Sont lancés dans les universités les [PEPITE](#) (Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat, suite à l'expérimentation des [pôles de l'entrepreneuriat étudiant](#) datant de fin 2009), la création du statut d'« étudiant entrepreneur » et d'un prix du même nom, des formations à l'entrepreneuriat à tous les cycles du supérieur (crédits ECTS en licence et master, formations en doctorat) et la création d'un diplôme universitaire transversal « Création d'entreprises innovantes et entrepreneuriat ».

### Développer l'esprit d'entreprendre

L'Union européenne, pour soutenir la croissance, l'innovation technologique et la création d'entreprise dans ces temps de crise, publie en 2013 un [Plan d'action « Entrepreneuriat 2020 »](#). [Raviver l'esprit d'entreprise en Europe](#), qui devrait permettre d'augmenter sensiblement le nombre d'entrepreneurs, en soutenant leur activité, par ailleurs insuffisamment reconnue dans la culture européenne. Un des piliers de ce plan d'action est le développement de l'éducation à l'entrepreneuriat, amenée à favoriser le développement « *des connaissances sur les métiers de l'entreprise ainsi que des compétences et des aptitudes essentielles, telles que la créativité, l'esprit d'initiative, la ténacité, le travail en équipe, la compréhension des risques et le sens des responsabilités. C'est cet état d'esprit qui permet aux entrepreneurs de transformer les idées en action et qui accroît par ailleurs fortement l'employabilité* » (Humburg, Velden & Verhagen, 2013). Dans la même veine, l'Union européenne avait d'ailleurs déjà choisi en 2006 comme un des compétences clés pour les futurs citoyens

européens « l'esprit d'initiative et d'entreprise » (reprise dans le socle commun français sous la forme « autonomie et esprit d'initiative »), « *qui suppose créativité, innovation et prise de risques, ainsi que la capacité à programmer et gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs* » (définition de cette compétence clé par l'UE, cité par Verzat, 2011). Pour Verzat (2011), l'idée est de « *devenir entrepreneurial [...] en s'inspirant des compétences spécifiques des entrepreneurs* ».

À l'occasion d'un projet européen mené dans le cadre du programme pluriannuel pour les entreprises et l'esprit d'entreprise (2001-2005), un groupe d'experts européens s'est mis d'accord sur la nécessité de distinguer deux aspects dans la définition de « l'enseignement de l'entrepreneuriat » :

- l'enseignement des attitudes et compétences entrepreneuriales (centré plutôt sur les valeurs) ;
- la formation à la création d'entreprise (centrée sur l'aspect économique, à laquelle on peut ajouter l'accompagnement des porteurs de projets entrepreneuriaux, voir Taktak Kallel, 2009 ●).

D'autres chercheurs (comme Verzat, 2011, dans la nouvelle revue *Entreprendre & innover*) évoquent une distinction semblable entre l'intention d'entreprendre et les manières de penser et d'agir des entrepreneurs, ou entre esprit d'entreprendre (culture entrepreneuriale) et esprit d'entreprise, plus tourné vers des préoccupations économiques (Léger-Jarniou, 2008).

L'**intention d'entreprendre**, à rapprocher de l'esprit d'entreprendre ou d'entreprise, peut se modéliser à travers des théories psychologique et sociologique par trois perceptions : « *une perception de faisabilité de la carrière entrepreneuriale, une perception de désirabilité de cette carrière et une perception d'opportunité de business* » (Verzat, 2011), supposant des normes sociales favorables et un sentiment de compétence positif pour l'entrepreneur. Il faut donc une double perception de ses propres capacités d'entrepreneur d'un côté et de son

Cet article présente en outre certains risques éthiques liés à l'enseignement de l'entrepreneuriat, comme l'intrusion dans le projet de vie des étudiants ou le fait de prôner un « opportuniste sauvage ». Il s'interroge également sur la pertinence de la notion de « connaissance entrepreneuriale », qui véhicule forcément en filigrane les idéologies sur ce sujet.





fonctionnement mental modelé par les expériences de création d'entreprise de l'autre pour arriver au fur et à mesure de ses expériences à se construire une « auto-efficacité entrepreneuriale » ●.

Est-ce possible de promouvoir cet esprit d'entreprendre à l'école ? Dans l'objectif éducatif global des porteurs du programme européen de 2001 cité plus haut, une sensibilisation à l'esprit d'entreprendre est préconisée dès l'école primaire, avec un premier contact avec les entreprises ; des activités de création de mini-entreprises peuvent être envisagées dès le secondaire ; les compétences spécifiques (comme savoir réaliser un plan d'affaires) sont développées à travers d'éventuels projets de lancement d'activité pour l'enseignement supérieur ●.

En France, des actions se sont développées dans l'enseignement supérieur dès 2010, avec la création d'un référentiel de compétences formulé par les établissements d'enseignement supérieur, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et les associations d'entreprises (MEDEF et APCE), « [Référentiel de compétences entrepreneuriat & esprit d'entreprendre](#) ». Il propose la découverte de l'entrepreneuriat en licence (information, sensibilisation) et la faisabilité en master et doctorat (spécialisation et accompagnement). Les compétences proposées sont des compétences de gestion de projet (ou de plan d'affaires) et des compétences transversales (prise de risque, autonomie, connexion au réel, leadership, connaissance de soi, production collective, etc.). À charge aux établissements d'enseignement supérieur de mettre en œuvre ces formations à l'échelon local.

« Au niveau de l'enseignement en entrepreneuriat, il existe une très grande variété de méthodes, d'approches et de modalités pédagogiques (Carrier, 2007 ; Hindle, 2007), comme, par exemple, l'élaboration ou l'évaluation de business plans par les étudiants, le développement de projets de création d'entreprise, l'accompagnement de jeunes entrepreneurs et la réalisation de missions pour les aider dans leurs démarches, les interviews d'entrepreneurs, les simulations informatiques, l'utilisation de vidéos et de films, les simulations comportementales, l'utilisation de cas ou encore la mise en œuvre de cours classiques. » (Fayolle & Verzat, 2009) La diversité de ces pratiques pédagogiques reflète celle des manières d'aborder et de définir l'entrepreneuriat.

Les méthodes pédagogiques qui semblent adaptées à l'éducation à l'entrepreneuriat dans le supérieur sont *a priori* les pédagogies actives, mettant les étudiants en situation de résoudre les problèmes complexes (Léger-Jarniou, 2008) mais, dans la réalité, le cours classique et les conférences d'entrepreneurs restent les principales méthodes utilisées ● (Carrier, 2009 ; Fayolle & Verzat, 2009 ; Kuratko, 2005).

Pour Verzat et Raucant (2011), il faut dépasser les préconceptions nombreuses des formateurs en entrepreneuriat et les amener à adopter les pédagogies actives, quitte à leur faire vivre pendant les formations une « pédagogie entreprenante », c'est-à-dire qui met en œuvre un apprentissage responsabilisant, en direct, coopératif et réflexif (Surlemont & Kearney, 2009). D'ailleurs, dans le métier d'entrepreneur lui-même, la notion de « projet entrepreneurial » porte la capacité à concevoir un projet par la problématisation inhérente à un projet et la capacité de traduction de ce projet vis-à-vis des autres partenaires, compétences qui peuvent être travaillées

Les aléas étymologiques font qu'un mot français a un sens proche de celui d'entreprendre, puisqu'il a pour racine grecque πειράω, « tenter sa chance », « s'efforcer de », « essayer de » et pour racine latine « pirata », signifiant « qui est entreprenant » : il s'agit du pirate. Dans la même idée, Michel Serres évoque la capacité des bons élèves actuels à « hacker » (pirater) les savoirs (Serres, 2012).

Pour plus d'informations sur l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'enseignement secondaire, voir Pepin (2011), INJEP (2014) et un de nos Dossiers « La relation école-emploi bousculée par l'orientation » (Endrizzi, 2009), portant sur la place de l'éducation à l'entrepreneuriat dans l'orientation des élèves.

« Une étude récente (NIRAS et al., 2008) commanditée par la Commission Européenne montre à propos des méthodes pédagogiques, que les plus utilisées en entrepreneuriat sont : le cours classique, la méthode des cas, la pédagogie par projet et la présence d'un entrepreneur dans la classe. » (Fayolle & Verzat, 2009)

dans un apprentissage par projet, sans que ce dernier se réduise à la construction d'un plan d'affaires ou *business plan* (Schmitt & Bayad, 2008 ; Fayolle & Verzat, 2009). C'est ce type d'apprentissage qui semble plébiscité dans « *des établissements de petite taille, dans des filières de gestion et pour des étudiants de second et troisième cycles* » (Fayolle & Verzat, 2009). Réussissant à équilibrer dimension psychologique (responsabilité, capacité à faire face au sentiment d'échec, goût du risque et de l'innovation) et dimension sociale (transmettre ou concevoir avec des partenaires, prendre en compte l'environnement existant), la pédagogie par projet semble être en lien avec ce que vivent les entrepreneurs au quotidien.

D'autres expérimentations pédagogiques consistent à utiliser des simulations en formation (Carrier, 2009), grâce à des jeux développant des compétences de travail en équipe, de prise de risque, de gestion des émotions (situations d'échec) ; ou encore à créer un environnement ludique pour accompagner des projets d'ingénieurs (Léger-Jarniou, 2008). Grâce à la mutualisation des pratiques réalisée entre autres par le site de l'Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat ([OPPE](#)), les acteurs concernés (enseignants, établissements, entreprises) peuvent accéder à des exemples concrets et aux actualités de l'éducation à l'entrepreneuriat.

### Le modèle de l'université entrepreneuriale

L'étude des pratiques entrepreneuriales dans les universités peut s'inspirer d'un modèle de coopération étroite entre l'enseignement supérieur, le monde du travail et l'État, le modèle de la triple hélice, rendant compte de la complexité croissante des relations existantes et de la diversité des formes que revêtent leurs activités communes, comme les problèmes concrets qui se posent à leurs décideurs. Gjerding, Wilderom, Cameron *et al.* (2006) ajoutent que les théories sur la culture organisationnelle et sur la gestion de l'enseignement supérieur, ainsi que sur l'intrapreneuriat (valeurs de

l'entrepreneuriat appliquées à l'intérieur même d'une entreprise ou d'une organisation, donc orientées vers la créativité et l'innovation) sont également à prendre en compte dans l'étude de l'université entrepreneuriale.

Le concept d'« université entrepreneuriale » recouvre de nombreuses définitions, mais « *signifie en général une action, des structures et une mentalité entrepreneuriales au sein d'une université* » (Rinne & Koivula, 2005, reprenant notamment Clark, 2001, 2005), en d'autres termes une **culture entrepreneuriale** universitaire. Il proviendrait, comme pour tout changement mis en œuvre par les universités dans un contexte international particulier, et entraînant un déséquilibre entre les demandes de la société et les réponses que peuvent fournir les universités, de nouveaux modes d'action, basés cette fois sur une acceptation de cette culture entrepreneuriale par les acteurs de l'université et sur le développement d'un fort sentiment identitaire.

Ce qui caractérise les universités entrepreneuriales, c'est la diversité des sources de financement et l'importance du développement régional, ainsi qu'une place importante accordée à la réputation des établissements. On peut ajouter également une gestion stratégique (inspiré de celle des entreprises) et la recherche d'une sécurité financière. Cette culture ne se développe pas sans l'adhésion de ses acteurs et sans une réforme de ses structures, indépendamment de l'existence ou non de cours sur la création d'entreprise à l'intérieur de l'établissement en question (voir pour un exemple allemand, Curri, 2008).

Certains analystes voient dans l'université entrepreneuriale l'avenir de l'université, puisque la nouvelle troisième mission de l'université (faire le lien avec le monde économique, après les missions d'enseignement et de recherche) ne peut s'appuyer que sur une architecture entrepreneuriale, née d'une stratégie globale et de la création d'un réseau interne pour faire avancer les objectifs fixés (Vorley & Nelles, 2008). D'autres sont plus mesurés : « *Outre la concurrence entre les*

Le même article (Carrier, 2009) cite d'autres méthodes utilisées, comme l'étude de cas tirée d'œuvres classiques du cinéma ou de la littérature, ou le fait d'étudier des exemples « vivants » d'entrepreneurs. Elle propose, pour développer la créativité des étudiants, la carte prospective, sorte de carte conceptuelle, pour explorer toutes les innovations autour d'une idée d'affaires initiale.

« *Les acteurs principaux avec qui nous sommes entretenus savent parfaitement que les pratiques entrepreneuriales dépendent de la permanence des relations avec l'extérieur et de l'évolution des modes d'organisation de type ascendant.* » (Gjerding, Wilderom, Cameron *et al.*, 2006)



établissements de formation et entre les individus qu'instaure cette politique, c'est à la réorganisation incessante que [la subordination de l'appareil d'éducation et de formation aux intérêts immédiats de l'économie] conduit en raison de l'impossible adéquation entre système éducatif et système productif. » (Maillard, 2012b)

« Le déplacement qui s'est opéré ces dernières années de la professionnalisation des formations vers celle des missions des universités modifie en profondeur le système universitaire. » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011).

## COMMENT PRÉPARER CHAQUE ÉTUDIANT AU MONDE DU TRAVAIL ?

La mission d'insertion de l'enseignement supérieur entraîne, outre la création de filières professionnelles ou professionnalisantes et la modification des pratiques pédagogiques censée s'étendre à toutes les filières, une prise en charge de l'avenir de chaque étudiant. Cela se traduit pour l'étudiant par la possibilité de changer de filière en cours d'année et de construire son propre parcours d'études, en lien avec son projet personnel et professionnel. L'établissement doit donc adapter l'organisation de ses filières et créer des dispositifs d'accompagnement, au niveau des études elles-mêmes, de la consolidation des projets individuels, de la mise en contact avec le milieu professionnel visé (prise d'information, stages, alternance...) ●.

« Faire de la professionnalisation une finalité, voire la finalité, d'une formation induit cependant un changement crucial dans un programme ou dans un curriculum : le parcours de professionnalisation de l'étudiant devient la clef de voûte de la formation. C'est notamment ce parcours qui sera la cible des évaluations formatives et certificatives des apprentissages de l'étudiant. C'est également ce parcours qui sera l'objet central de l'autoévaluation et de l'autorégulation de l'étudiant. Le bât blesse toutefois parce que, même à l'heure actuelle, le monde universitaire n'a pas pris le temps d'établir le périmètre sémantique de la professionnalisation. Il y aurait une forme de consensus tacite sur le fait que la professionnalisation inclue le développement de compétences professionnelles. Mais encore... » (Bélisle & Tardif, 2013)

Une structure nationale, le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, recense les expérimentations faites localement pour la jeunesse, entre autres dans les domaines de l'[alternance](#), de l'[orientation](#) et de l'[insertion professionnelle](#).

## L'ACCOMPAGNER DANS SON INSERTION PROFESSIONNELLE

Pour Rose (2012b), la mission d'insertion des universités n'est pas d'insérer réellement les diplômés, puisque ce sont les entreprises qui auront le dernier mot sur leur recrutement, mais d'aider à « faciliter la transition professionnelle des étudiants », en s'attachant à l'ensemble de leur carrière et non au seul premier emploi, et en s'inscrivant dans une mission éducative de formation du citoyen.

### La mise en place des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle

La [loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités](#) rend obligatoire la création d'un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants (BAIP ou BAIFE) dans chaque université. Hetzel (2010)

rappelle son double rôle dans le cadre de cette loi : aide à la recherche d'emploi et de stages, conseil et accompagnement dans cette recherche, puis une mission de suivi et d'analyse de la qualité des stages et de l'insertion des jeunes diplômés de son université, avec présentation aux instances de l'université. Il s'agit non de garantir un emploi ou d'assurer « *la fonction d'une agence de placement* », mais d'apporter des compétences d'adaptation et d'initiative aux étudiants, de « *solliciter toutes les ressources de l'environnement* » professionnel en faisant jouer l'expertise et le savoir-faire de l'université (Chaudron, 2008).

Le rapport rédigé par Hetzel (en 2010, faisant en quelque sorte le bilan de l'utilisation des recommandations faites par Chaudron en 2008 pour la création des BAIP) examine la manière dont les équipes de direction des établissements se sont emparés de la question et l'ont insérée dans une stratégie globale propre à chaque établissement ●, stratégie remise au ministère concerné en 2009. Les résultats de l'enquête montrent que les points forts concernent une expérience certaine des actions menées dans ce domaine, la diversité des outils en place, l'importance des relations déjà existantes entre université et entreprises (contrairement à ce qu'on pourrait penser, ajoute-t-il), les référentiels de compétences déjà mis en place dans de nombreuses formations, et l'habitude du travail en réseau. À cela s'ajoute la volonté d'utiliser les enquêtes d'insertion à des fins de pilotage ●.

Mais les universités dans l'ensemble n'explicitent pas suffisamment la manière dont elles comptent mettre en œuvre les aides à l'insertion professionnelle, se contentant d'une liste d'actions non organisées, et sans beaucoup de recours au mode projet. L'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'insertion mis en œuvre n'est pas souvent prévue et le lien entre dispositifs et l'évolution de l'offre de formation quasi inexistant : Gayraud, Simon-Zarca et Soldano (2011) indiquent, prenant l'exemple de certaines filières, « *une absence de*

*stratégie globale de professionnalisation au niveau des établissements* ». De même, l'accompagnement des étudiants semble s'arrêter à la recherche d'information, et ne pas se prolonger par la recherche effective d'emploi une fois les études terminées : tous les établissements n'ont pas pris conscience de la difficile transition université-emploi, non prise en charge totalement par les organismes chargés de l'insertion (comme Pôle emploi).

Pour l'organisation même de ces dispositifs d'aide, les établissements ont adopté des mesures variées : les BAIP ont été intégrés dans les SCUIO-IP (Service commun universitaire d'information et d'orientation-insertion professionnelle) ou ont au contraire intégré les SCUIO, des « *superstructures englobant un BAIP et un SCUIO avec des rôles bien distingués* » ont été créées, ou une vice-présidence créée pour l'occasion a regroupé tous les services relatifs à la vie étudiante (pour une étude centrée sur les SCUIO, voir Hugrée, 2012). Les observatoires de la vie étudiante (créés sur le modèle de l'Observatoire national créé en 1989, l'OVE) présents dans la plupart des universités, assurent parmi d'autres un suivi de l'insertion des étudiants (Rose, 2012a).

Les actions envisagées par les établissements d'enseignement supérieur pour l'accompagnement à l'insertion sont très diversifiées (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011) : on retrouve souvent des unités d'enseignement transversales ou un parcours de spécialisation ou de préprofessionnalisation proposant un module sur le projet personnel, avec des horaires très variables selon les filières et le niveau. D'autres établissements proposent un portfolio (ou un portefeuille d'expériences et de compétences) recensant les compétences de l'étudiant au fur et à mesure de son cursus. Des actions ponctuelles plutôt orientées vers la sensibilisation ou la rencontre avec les milieux professionnels sont également organisées, comme les rencontres éclairs (*job-dating*), les forums, les semaines de l'insertion, les conférences métiers, les doctoriales, les

Le rapport Chaudron (2008) recommandait des BAIP fonctionnant en réseau avec les autres structures pré-existantes et les partenaires extérieurs, mutualisant les bonnes pratiques entre les différentes entités de l'université et adaptés à la culture de chaque université.

La tentation est grande alors d'établir un classement des universités à partir des seuls indicateurs d'insertion des étudiants : Bourdon, Giret et Goudard (2012) montrent que l'étude de l'effet-établissement est très difficile à réaliser et qu'il faut prendre en compte d'autres variables comme la sélection à l'entrée, la proportion d'enseignants-chercheurs ou la proportion de boursiers, à l'image des classements des lycées par les résultats au baccalauréat. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche publie de son côté les [taux d'insertion professionnelle des diplômés 2010 de l'université](#) (limités aux DUT, licences professionnelles, masters) accompagnés de 5 autres indicateurs.





réunions d'anciens ●, ainsi que les plateformes de diffusion des CV. Il existe enfin des universités d'été, soit avant l'entrée à l'université, pour une remise à niveau des connaissances des lycéens et une rentrée plus progressive, soit après les études, pour faire le point sur la recherche d'emploi et les projets personnels de chaque étudiant ou pour organiser des rencontres avec les milieux professionnels.

Le [Plan pluriannuel pour la réussite en licence](#) adopté à la même période (2008-2012) a accéléré l'évolution de certains dispositifs d'aide à l'insertion. En effet, ce plan prévoit un accompagnement personnalisé des étudiants (enseignant référent, tutorat, encadrement pédagogique) et la mise en place dès la première année de licence du projet personnel de l'étudiant, à finaliser pour une éventuelle entrée sur le marché du travail en troisième année de licence, et comprenant un stage obligatoire dans le cursus. Ce plan s'inspire fortement des modalités pédagogiques pratiquées en IUT (Leclercq, 2012). Ce nouvel objectif d'insertion oblige les universités à remodeler notamment les licences générales, en équilibrant le temps d'enseignement entre le développement de compétences transversales et les enseignements disciplinaires. « *Dès lors, articuler des connaissances académiques à des débouchés professionnels potentiels constitue un réel bouleversement dans la manière de penser et de présenter les curriculums.* » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011 ; Rose, 2012). Ce bouleversement est tel que, pour ceux qui souhaitent trouver un emploi, certaines formations générales n'envisagent comme débouchés (autres que la poursuite d'études en master) qu'une réorientation en licence professionnelle ou en IUT, et non une entrée directe sur le marché du travail. Une harmonisation des méthodes d'analyse des enquêtes d'insertion, sous-exploitées dans certaines universités, reste à réaliser pour que les obstacles à l'utilisation des données soient levés : c'est un enjeu pour la construction même de l'offre de formation et pour défendre une conception universitaire de la professionnalisation (Rose, 2012).

## La généralisation des projets professionnels

Créés dès le début des années 1980 à la fois en DEUG sous le nom de projets professionnels de l'étudiant (PPE) et en IUT sous le nom de projets personnels et professionnels (PPP), ces dispositifs visaient à aborder l'orientation de manière positive, en l'associant de manière dynamique à des projets de vie, d'études et d'insertion (Tralongo, 2012 ; Bart & Fournet, 2010). Cette manière de mixer l'engagement personnel, la mobilisation de ressources extérieures et la réflexion sur le long terme est utilisée à cette époque dans plusieurs pays et à tous les niveaux du système éducatif, sous la forme de la pédagogie de projet ou sous d'autres formes : l'approche orientante au Québec des années 2000 en est l'illustration la plus célèbre (voir pour plus de précisions sur les pratiques pédagogiques internationales en matière d'orientation Endrizzi, 2009). Les projets professionnels comportent en général une recherche documentaire, des entretiens avec des professionnels, une présentation, une réflexion sur soi. Il semblerait que ces projets soient très appréciés des étudiants (Leclercq, 2012).

Les PPP sont rendus obligatoires en IUT depuis la réforme des [programmes de 2005](#), à raison à l'époque de 300 heures sur les 4 semestres d'IUT, 60 heures depuis les [programmes pédagogiques nationaux de 2013](#). On peut cependant penser que la préparation à l'insertion professionnelle, comme les conférences ou la recherche de stage, se font également dans d'autres modules : « *un volume de 150 heures est réservé à des modalités pédagogiques innovantes, autre que le présentiel* ».

Les projets insistent sur l'égalité importance des aspects professionnels et personnels, le but étant de préparer les étudiants à une évolution possible de leur carrière professionnelle. L'enseignement du premier aspect est souvent fondé sur des techniques de recherche d'emploi et peine à alimenter la réflexivité des étudiants, même en utilisant la pédagogie par projet. Pour le deuxième aspect, des

Très influentes dans les grandes écoles, les associations d'anciens élèves ouvrent parfois les portes de l'emploi, participant à leur manière à la construction de l'identité professionnelle (Sonntag, 2007).

« Il s'agirait effectivement de ne pas omettre que la réussite de l'insertion passe, encore et surtout, par l'acquisition des codes sociaux dans ce passage à l'université et par la capacité de chaque diplômé à transformer la valeur du diplôme dans une future réalité de travail » (Leclercq, 2012).

À l'image des IUT qui imposent au minimum 10 semaines de stage pendant les deux années du cursus, des BTS et maintenant des licences pour lesquelles un stage est obligatoire dans le cursus, tout l'enseignement supérieur semble prôner cet « outil de professionnalisation », qui a connu un formidable essor depuis les années 2000. Il semblerait que seules les classes préparatoires aux grandes écoles en soient exemptées.

bilans de compétences et des tests psychologiques sont réalisés, à l'image de ce qu'il se passe sur le marché de l'emploi, mais sans traduction un tant soit peu systématique des savoirs acquis en compétences utilisables ●. Les étudiants ne semblent pas toujours prêts à entendre cette forme de « conseil », surtout quand leur perspective est la poursuite d'études (Leclercq, 2012).

« Cette culture [postmoderne du projet] impose de se projeter, de s'insérer, de s'orienter, de se former (Boutinet, 1999). D'où la prospérité récente de la notion d'employabilité. Désignant à l'origine la probabilité de sortir du chômage, elle tend désormais à s'appliquer à l'ensemble de la population active et à devenir constitutive de la condition salariale contemporaine. Dans le contexte d'ouverture de la mondialisation de flexibilité productive des entreprises, les mobilités promotionnelle, fonctionnelle, professionnelle ou d'emploi deviennent la norme (Parlier, 2009). » (Brémaud & Boisclair, 2012)

Pour Tralongo (2012), les deux aspects professionnel et personnel entraînent plusieurs modes de socialisation : un mode scolaire pour la recherche d'informations sur le monde du travail (avec notamment la place non négligeable de l'écrit et les inégalités que cela engendre pour les « publics socialement peu familiarisés aux attentes de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002) ») ; un mode « entrepreneurial » pour la mise en avant de soi et de son avenir, à nouveau à travers un récit souvent écrit (mais aussi parfois lors de rencontres avec des professionnels) d'objectivation de ses attentes ; un mode pratique enfin, dont « l'objectif est une acculturation progressive » à la profession envisagée, lors des stages par exemple, formant ce qu'on appelle la socialisation professionnelle. Tralongo (2012) ap-

pelle à une certaine vigilance vis-à-vis des dispositifs de projets professionnels qui « ne représentent pas une panacée et [dont la] mise en place n'évacue pas, bien au contraire un questionnement sur les conditions d'appropriation des logiques socialisatrices dont ils sont porteurs ».

## APPRENDRE EN SITUATION PROFESSIONNELLE : STAGE ET ALTERNANCE

Le stage et sa durée sont souvent considérés comme des éléments décisifs du degré de professionnalisation d'une formation. Le stage peut couronner une formation, dans l'objectif de confronter au réel les acquis théoriques, ou encore préciser le projet professionnel des étudiants. S'il s'intègre plus finement au cursus, il peut s'agir d'alternance.

### Le stage : outil incontournable de professionnalisation ?

Le stage est la forme la plus répandue de professionnalisation pour l'enseignement supérieur français ●, à tel point que, dans le rapport Chaudron (2008) déjà cité, le rôle d'accompagnement des étudiants à l'insertion professionnelle se réduit insensiblement au fur et à mesure du rapport à la seule mission d'accompagnement des stages. Le stage est-il donc la réponse la plus adaptée à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, leur apportant l'expérience et les relations indispensables à tout recrutement ? Oui, pour les diplômés des grandes écoles puisqu'en 2006, environ un tiers d'entre eux environ ont été recrutés suite à leur stage de fin d'études. Certains étudiants cumulent même plusieurs stages avant de commencer leur premier emploi.



Les stages « formateurs et gratifiés » et les stages « courts sans gratification » représentent 38 % et 44 % des stages effectués par les enquêtés de la « Génération 2004 » du CEREQ : « *L'effet des stages sur le salaire trois ans après la sortie du système éducatif montre également que certains types de stages peuvent être considérés comme une réelle expérience professionnelle et procurent un avantage qui n'est pas uniquement temporaire sur le marché du travail. Notre recherche montre également un effet particulièrement important des stages facultatifs sur le salaire alors qu'ils ne semblent pas faciliter l'obtention d'un emploi dans l'entreprise du stagiaire.* » (Giret & Issehnane, 2010)

Pour Barbusse et Glaymann (2012), le chômage des dernières années (entraînant une forte sélectivité des recruteurs) est d'abord responsable des difficultés d'insertion des jeunes diplômés, avant leur inexpérience. Les recruteurs qui supportaient auparavant « *le coût de l'acquisition de l'expérience des jeunes* » se déchargent désormais sur les organismes de formation, les pouvoirs publics (par l'exonération des charges sociales) et les familles. Paradoxalement, il semblerait que les jeunes diplômés d'aujourd'hui aient plus d'expérience qu'il y a quelques années, du fait du cumul, avant le premier emploi, des emplois étudiants et des stages (Barbusse & Glaymann, 2012). Ce sont plus de 40 % des étudiants qui ont effectué un stage (hors stage de fin d'études) en 2006, contre un tiers en 1997.

Ceci dit, le stage paraît incontournable dans toute formation professionnalisante, puisque sa qualité est souvent utilisée par les chercheurs comme un des indicateurs du degré de professionnalisation d'une formation (Rose, 2008). Qu'apporte-t-il exactement, si ce n'est pas forcément une meilleure insertion professionnelle ? Cela dépend de l'objectif du stage (Bourdoncle &

Lessard, 2002). S'il se veut **d'observation**, le but est d'abord d'établir un contact avec le monde du travail, de découvrir les pratiques professionnelles et de mettre en œuvre les connaissances apprises en formation, ce qui complète éventuellement d'autres actions (conférences de professionnels, entretiens avec des professionnels, etc.). Si le stage est tourné vers l'action, l'objectif est de se placer **en situation professionnelle** tout en étant assez fortement encadré. Enfin un **stage en responsabilité** (comme cela se pratique après la formation théorique et avant la titularisation pour les futurs médecins et enseignants) met le stagiaire en situation de tenir seul le poste professionnel, l'encadrement étant moins serré que pour le stage en situation (voir également pour une étude sur les stages en master professionnalisant, Escourrou, 2008).

D'autres critères sont également importants, comme la place du stage dans la formation, qui renseigne sur la conception de la professionnalisation d'une formation : soit la pratique en stage vient après la formation, dans une logique séquentielle, soit les stages sont au contraire intégrés dès le début de la formation. L'encadrement pédagogique du stage (rapports et soutenances principalement) et l'ensemble de la formation dans laquelle doit s'inscrire le stage (projet professionnel, aide à la recherche d'emploi, options de découverte du monde professionnel) ont un rôle à jouer pour que le stage soit « *un moment d'apprentissage* » : « *Les stages auront d'autant plus de chances de contribuer efficacement à la dynamique de l'insertion professionnelle qu'ils seront pensés et organisés comme une composante parmi d'autres. En faire une panacée universelle permettant de combler l'écart entre le monde de la formation et celui de l'économie "réelle" est une conception très irréaliste.* » (Barbusse & Glaymann, 2012).

L'implication des professionnels dans l'organisation et le suivi du stage garantit également la dimension pédagogique du stage : les stagiaires représentent pour certaines entreprises une main d'œuvre bon marché et une variable d'ajustement dans le monde du travail, ce qui a été dénoncé par le collectif « [Génération précaire](#) ». À l'opposé, les stages non pris en charge par les entreprises ● ne sont pas

Ces stages qualifiés de « [photocopies-café](#) » sont dénoncés par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à l'heure de la présentation du projet de loi sur les stages adopté en février 2014.



« Ainsi, tout stage n'est pas, en soi, professionnalisant et il doit remplir certaines conditions pour produire tous ses effets de formation : définition claire des objectifs, prise en charge collective et non individuelle par le biais d'un contrat, conduite des démarches et négociations par un service spécialisé, discussion institutionnelle avec les grandes entreprises, les branches et les organisations professionnelles, suivi régulier par les responsables de filières. » (Rose, 2008)

« Le processus de socialisation implique une double transaction biographique (entre l'identité héritée et l'identité possible) et relationnelle (entre l'identité pour soi, la manière dont il se voit ou se voudrait, et l'identité pour autrui, la manière dont il est perçu, avec ses possibilités). Cette théorie transactionnelle de la socialisation et de l'identité a eu un succès certain en France. » (Bourdoncle & Lessard, 2002)

Une étude récente (Beffy, Fougère & Maurel, 2009) montre qu'un emploi étudiant de moins de 16 heures hebdomadaires n'a que peu d'influence sur la réussite des étudiants ; un emploi de plus de 16 heures a en revanche une influence négative sur la réussite des étudiants. La poursuite d'études n'est quant à elle pas affectée par le fait de détenir un emploi étudiant. Rappelons que le travail étudiant régulier concerne 50 % des étudiants et que ces résultats dépendent de nombreux facteurs comme l'origine sociale ou la nature de l'emploi occupé (secteur public ou privé notamment).

non plus formateurs pour les stagiaires, amenant parfois une « dévalorisation de soi, voire [un] "déclassement social" » (Barbusse & Glaymann, 2012). Les mesures adoptées par la nouvelle loi sur [le développement, l'encadrement des stages et le statut des stagiaires](#) (en février 2014) visent à réduire ces abus, par la limitation du taux de stagiaires en entreprise, une durée maximale de stage fixée à 6 mois, l'obligation d'une inscription claire des stages dans le cursus (sous forme d'unité d'enseignement par exemple), l'alignement des stages sur les dispositions du code du travail. Les stages doivent également faire l'objet d'une convention entre l'entreprise, l'établissement de formation et le stagiaire, avec désignation d'un enseignant référent, d'un tuteur et des compétences à développer ou à acquérir lors du stage (pour plus de précisions sur les aspects juridiques et l'encadrement des stages, voir Paulin, 2011). ●

Le stage peut avoir néanmoins un effet constructif sur le projet professionnel et personnel des étudiants qui évolue en fonction des expériences vécues, les étudiants sachant mieux délimiter les contours de ce qu'ils souhaitent ou non faire dans la vie active après ces expériences. Il participe ainsi à la **construction de l'identité professionnelle** des futurs employés, qui « se caractérise par le rapport à soi, le rapport à la profession, le rapport à la formation, et le rapport aux autres » (Bélisle & Tardif, 2013). C'est en quelque sorte une « *représentation de soi en tant que professionnel* », qui complète le projet personnel et professionnel des étudiants ●. On peut penser que les étudiants ayant déjà un emploi pendant leurs études sont plus avancés que les autres dans la construction de leur projet ●. Par sa place entre la formation et la vie active, le stage « est un "passage matériel", pour reprendre l'expression de Van Gennep,

constitué à la fois de rituels de séparation avec le monde du savoir académique et d'agrégation au monde professionnel » (Barbusse & Glaymann, 2012), accompagnant les étudiants vers l'âge adulte.

Les compétences professionnelles comportent un volet dit de « savoir-être » indispensables à toute formation menant à une profession clairement établie. En effet ce sont souvent les professions elles-mêmes qui « se préoccupent étroitement du choix, du nombre et de la formation de leur futurs membres » (Bourdoncle & Lessard, 2002), pour préserver leur réputation sociale. Les stages sont l'occasion pour l'étudiant de s'initier à cette **socialisation professionnelle** par « *l'apprentissage des attitudes, valeurs et manières d'être et de faire qui réguleront ses comportements dans le sens requis par sa place dans le système social, c'est-à-dire par son statut* ».

### Insertion et alternance dans l'enseignement supérieur

Lorsque les périodes de stage s'allongent, sont encadrées par un contrat de professionnalisation (acquisition d'un titre professionnel en alternant périodes de travail et périodes de formation), sont donc rémunérées, et surtout que la formation les intègre complètement dans leur cursus, on parle de **formation en apprentissage ou en alternance**, formation qui a connu un essor important ces dernières années. Considérées en voie de disparition en 1975, les formations en apprentissage ont connu un renouveau après la réforme de 1987, qui ouvrait la possibilité d'apprentissage à tous les niveaux de formation, pour se développer exponentiellement et dans le supérieur à partir du début des années 1990 (Moreau, 2008 ; DEPP, 2013). Les établissements d'enseignement supérieur créent, en plus de leurs formations en alternance, une Unité de formation en apprentissage (UFA) en partenariat avec les Centres de formation d'apprentis (CFA), organismes gérant financièrement l'ensemble des formations en apprentissage. Les entreprises utilisent l'apprentissage avant tout pour combler le manque de main-d'œuvre qualifiée





(Issehnane, 2011a) et sont encouragées financièrement par les pouvoirs publics (au niveau local), ce qui crée des disparités très fortes selon les régions pour le développement de l'apprentissage. À cela s'ajoutent des tensions locales entre la volonté de développer l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et celle de le soutenir dans le secondaire, entraînant des arbitrages différents selon les régions, notamment en termes financiers (Maillard & Romani, 2014). La [nouvelle loi sur la formation professionnelle](#) du 5 mars 2014 modifie entre autres les règles sur la taxe d'apprentissage, ce qui apportera de nouvelles relations entre entreprises, établissements de formation et collectivités locales.

« Le nombre d'apprentis en France a fortement augmenté depuis 1995 (de l'ordre de 130 000 nouveaux apprentis). Après une stabilisation au début des années 2000, les effectifs sont repartis largement à la hausse depuis pour atteindre désormais 427 650 apprentis en 2009. L'apprentissage a changé de visage (Durier, Saing, 2007). Il n'est plus réservé qu'aux élèves du secondaire professionnel, mais participe à la formation désormais de milliers d'étudiants de l'enseignement supérieur, du BTS aux écoles d'ingénieur en passant par les Licences et les Masters universitaires [...] Les effectifs dans l'enseignement supérieur (niveaux I à III) ont quadruplé entre 1995 et 2009. En 2009, les apprentis préparant un diplôme de niveaux I à III sont plus de 100 000 en France. Ils représentent désormais plus de 20 % de l'effectif total des apprentis. » (Issehnane, 2011a)

En 2011, on dénombre près de 123 000 apprentis dans l'enseignement supérieur, soit entre 10 % et 17 % d'augmentation du nombre d'apprentis entre 2010 et 2011 en BTS, licence, diplôme d'ingénieur et master (DEPP, 2013).

L'apprentissage se définit de manière générale par « *une formation générale, théorique et pratique qui se déroule en alternance avec à la fois des enseignements théoriques en centre de formation d'apprentis (CFA) et des enseignements du métier en entreprise* » (Issehnane, 2011a). Il s'agit donc de l'alternance entre deux lieux et deux types d'apprentissage : celui pratiqué en entreprise (lors du stage) pour lequel les savoirs appris sont professionnels et souvent informels ; celui de la formation, pour lequel les savoirs sont plutôt formels et théoriques. L'alternance reconnaît donc l'entreprise comme lieu de formation à part entière, et tend à considérer à part égale les deux types de savoirs, et non la domination des savoirs théoriques sur les autres. Pour ce type de formation, l'étudiant-stagiaire est l'acteur principal, c'est lui qui réalise l'alchimie entre tous les savoirs appris pour se réaliser professionnellement. Selon le degré d'implication de l'entreprise, on distingue deux formes d'alternance : l'**alternance associative**, pour laquelle l'entreprise et l'établissement de formation ont un partenariat de formation centré sur des objectifs de formation commun, de nature avant tout pédagogique. L'alternance-articulation, ou **alternance intégrative**, pour laquelle les deux lieux de formation sont en réelle interaction : « *Cette ingénierie ainsi formalisée permet un décroisement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme, dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles, en compétences professionnelles* » (Pentecouteau, 2012). Cela questionne donc la nature et l'importance du partenariat entre établissements et entreprises, non seulement sur le suivi du stage, mais surtout sur la construction de l'articulation entre les savoirs professionnels et les savoirs académiques (concertation permanente, structuration à part égale du parcours de formation, intervention régulière des professionnels en cours, etc.). Ce partenariat se construit petit à petit, dans un processus dynamique et à l'initiative de l'établissement de formation, qui doit apprendre de nouvelles pratiques de dialogue, éloignées de sa culture initiale

(Pentecouteau, 2012 ; Veillard, 2012 pour une étude sur la construction d'un curriculum en situation professionnelle, dans une formation d'ingénieur par alternance).

Dans l'enseignement supérieur, contrairement à l'objectif premier des formations en apprentissage au secondaire d'améliorer l'insertion professionnelle des moins diplômés, plus souvent au chômage, « *ce sont avant tout les étudiants de milieux favorisés qui font le choix de l'apprentissage afin d'améliorer leurs chances d'insertion professionnelle* ». Les trajectoires scolaires des apprentis du supérieur ne sont pas non plus celles du secondaire : seulement 5 % des apprentis du supérieur ont redoublé (contre 40 % des apprentis du secondaire). Ceci serait dû à une logique de scolarisation (depuis la réforme de 1987) visant à augmenter le temps passé en formation au détriment de la pratique, ce qui a eu pour effet de favoriser l'apprentissage des plus diplômés (Moreau, 2008 ; Kergoat, 2010). On trouve beaucoup d'apprentis dans les filières industrielles (notamment en STS), mais aussi dans les filières tertiaires (20 % des apprentis). Il est également bien développé dans les écoles de commerce ou d'ingénieur.

L'apprentissage est-il efficace sur l'insertion des étudiants ? Par une étude se centrant sur un recrutement éventuel un an après la sortie du dispositif et sur le salaire perçu, Issehnane (2011a, 2011b) montre que ce n'est pas la formation en apprentissage dans le supérieur qui favorise l'accès à un emploi un an après la formation, mais les caractéristiques individuelles des étudiants (ce qui n'est pas le cas dans le

secondaire). En revanche, le salaire des étudiants sortant d'apprentissage est meilleur que celui des étudiants sortant de formation initiale sans apprentissage (à l'inverse du secondaire).

Même si les emplois étudiants ne sont pas catégorisés dans l'alternance, puisqu'ils n'ont en général pas de rapport avec la formation suivie, certaines études (comme Béduvé & Giret, 2004) indiquent que le travail étudiant peut avoir un effet bénéfique sur la rémunération du premier emploi, pour ceux qui réussissent leurs études (environ un tiers d'entre eux échoue) ●. La majorité des étudiants concernés signale comme aspect positif la possibilité d'accroître leur réseau professionnel, l'acquisition de compétences professionnelles et une première expérience professionnelle valorisable. Ils sont même un étudiant sur deux à garder leur travail étudiant juste après la sortie de leurs études : « *C'est le signe que la frontière entre formation et emploi est loin d'être étanche et que, pour ces jeunes, l'insertion professionnelle ne consiste pas à un passage séquentiel dans le temps entre formation et emploi* » (Béduvé & Giret, 2004). Ces résultats sont à nuancer par le fait que ces emplois en cours d'études sont différenciés socialement et que les étudiants n'en font pas tous le même usage, certains le considérant comme une activité provisoire, d'autres (souvent les « nouveaux étudiants », à l'image des nouveaux lycéens de la démocratisation scolaire, moins au fait des normes universitaires) voyant finalement dans cette activité une alternative durable à leurs études (Pinto, 2010).

Le récent rapport de l'Union européenne « [Does student mobility during Higher Education pay? Evidence from 16 European countries](#) » indique le même effet concernant la mobilité des étudiants pendant leurs études : on n'observe pas d'amélioration notable de l'insertion de ces étudiants, mais un impact positif sur la rémunération du premier emploi et la future mobilité professionnelle.



## BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les notices correspondantes dans notre [bibliographie collaborative](#) qui comprend les références complètes et les accès éventuels aux articles cités (libres ou payants selon les abonnements électroniques de votre institution).

- Agulhon Catherine (2011). « Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique. Reflet des contradictions des réformes universitaires ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 10, p. 183-203.
- Agulhon Catherine & Convert Bernard (2011). « Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 3.
- Barbusse Béatrice & Glaymann Dominique (2012). « Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ? ». In Quenson Emmanuel & Coursaget Solène (dir.). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès, p. 75-88.
- Bart Daniel & Fournet Michel (2010). « Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ? ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 26, n° 1, mai.
- Béduwé Catherine & Giret Jean-François (2004). « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? ». *Économie et statistique*, n° 378-379, p. 55-83
- Béduwé Catherine, Espinasse Jean-Michel & Vincens Jean (2007). « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 99, juillet, p. 103-120.
- Beffy Magali, Fougère Denis & Maurel Arnaud (2009). « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires ». *Économie et Statistique*, n° 422, p. 31-50.
- Bélisle Marilou & Doucet Michèle (2013). « Le renouvellement d'un programme à visée professionnalisante. Le cas du programme de doctorat en médecine vétérinaire de l'Université de Montréal ». In *Actes de colloque QPES 2013, « Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance »*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, p. 206-211.
- Bélisle Marilou & Tardif Jacques (2013). « Baliser les parcours de formation professionnalisants ». In *Actes de colloque QPES 2013, « Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance »*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, p. 198-205.
- Billett Stephen (2009). « Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education ». *Studies in Higher Education*, vol. 34, n° 7, novembre, p. 827-843.
- Bot Ludovic (2007). « Éléments d'une crise "post-moderne" dans la formation scientifique des ingénieurs ». *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 40, n° 3, septembre, p. 31-57.
- Bourdon Jean, Giret Jean-François & Goudard Mathieu (2012). « Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion ? ». *Formation emploi*, n° 117, p. 89-110.
- Bourdoncle Raymond & Lessard Claude (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-153.
- Brémaud Loïc & Boisclair Michel (2012). « Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 28, n° 1.
- Carrier Camille (2009). « L'enseignement de l'entrepreneuriat : au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires ». *Revue de l'entrepreneuriat*, vol. 8, n° 2, p. 17-33.
- Chaudron Thomas (2008). *Contribution à la mise en œuvre de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle dans les universités*. Rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

- Chauvigné Christian & Coulet Jean-Claude (2010). « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 15-28.
- Chevaillier Thierry & Giret Jean-François (2013). « Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 29, n° 1, juin.
- Clark Burton (2001). « L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite ». *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 13, n° 2, p. 9-26.
- Clark Burton (2005). « The character of entrepreneurial university ». *International Higher Education*, n° 38, p. 2-3.
- Curri Gudrun (2008). « Des cours sur la création d'entreprises dans certaines universités allemandes : un pas de plus sur la voie de la réforme ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 20, n° 3, p. 55-83.
- Decomps B. & Malglaive G. (1996). « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? » In J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 57-72.
- Direction de l'évaluation, de la perspective et de la performance (2013). « Le supérieur : moteur de la croissance de l'apprentissage en 2010 et 2011 ». *Note d'information*, n° 13-22.
- Doray Pierre & Maroy Christian (1995). « Les relations éducation-emploi : quelques balises dans un océan conceptuel ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 4, p. 661-668.
- Endrizzi Laure (2009). « La relation école-emploi bousculée par l'orientation ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 47, septembre.
- Endrizzi Laure (2013). « Les lycées, à la croisée de tous les parcours ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 88, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Erlich Valérie & Verley Élise (2010). « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : Entre segmentation et professionnalisation ». *Éducation et sociétés*, n° 26, p. 71-88.
- Escourrou Nicole (2008). « L'importance du stage dans l'insertion professionnelle des étudiants ». In CEREQ (dir.). *Derrière les diplômés et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*. Coll. Relief, n° 24. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), p. 143-154.
- Fayolle Alain (1999). *L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : Analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Fayolle Alain & Verzat Caroline (2009). « Pédagogies actives et entrepreneuriat : Quelle place dans nos enseignements ? ». *Revue de l'entrepreneuriat*, vol. 8, n° 2, juillet, p. 1-15.
- Feyfant Annie (2013). « Le volet professionnel de la formation initiale des enseignants : revue de littérature (2) ». In *Éduveille*. En ligne : <http://eduveille.hypotheses.org/5598>.
- Fourcade Bernard (2012). « Les performances d'insertion : une illusion d'optique ? ». In Maillard Fabienne (dir.). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 95-110.
- Gausse Marie (2011). « Se former tout au long de sa vie d'adulte ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 61, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Gayraud Laure, Simon-Zarca Georgie & Soldano Catherine (2011). « Université : les défis de la professionnalisation ». *Notes emploi formation*, n° 46.
- Giret Jean-François (2008). « Le mouvement de professionnalisation des études supérieures : L'exemple des licences professionnelles ». In CEREQ (dir.). *Les chemins de la formation vers l'emploi. Première biennale formation-emploi-travail*. Coll. Relief, n° 25. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), p. 59-62.
- Giret Jean-François & Issehnane Sabina (2010). « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle ». *Net.Doc*, n° 71.





- Giret Jean-François & Moullet Stéphanie (2008). « Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés ». *Net.Doc*, n° 35.
- Giret Jean-François, Lopez Alberto & Rose José (dir.) (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.
- Girod de l'Ain Bertrand & Strougo Z. (1973). « Université-Entreprise : les chances de l'alternance ». *L'Éducation*, n° 188.
- Gjerding Allan, Wilderom Celeste, Cameron Shona et al. (2006). « L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 18, n° 3, p. 95-124.
- Hetzel Patrick (2010). *Rapport d'analyse des schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.
- Honig Benson (2004). « Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning ». *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, n° 3, janvier, p. 258-273.
- Hugrée Cédric (2012). « Accueillir, orienter... "insérer" ? Un service universitaire d'information et d'orientation des étudiants à l'heure de l'insertion des diplômés ». In Quenson Emmanuel & Coursaget Solène (dir.). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès, p. 163-180.
- Humburg Martin, Velden Rolf van der & Verhagen Annelore (2013). *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Institut national de la jeunesse et des politiques de jeunesse (2014). *Ce qu'entreprendre permet d'apprendre*. Cahiers de l'action, n° 41. Paris : INJEP.
- Issehnane Sabina (2011a). « Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001 ». *Travail et emploi*, n° 125, p. 27-39.
- Issehnane Sabina (2011b). *L'insertion des jeunes : une évaluation de dispositifs d'emploi et de formation professionnelle*. Thèse, sciences économiques, université Paris 13.
- Kergoat Prisca (2010). « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? ». *Net.Doc*, n° 75.
- Knight Peter T. & Yorke Mantz (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. Londres : Routledge.
- Kuratko Donald (2005). « The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges ». *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, n° 5, p. 577-597.
- Leclercq Emmanuelle (2012). « Les compétences comme enjeux de la construction des parcours étudiants ». In Quenson Emmanuel & Coursaget Solène (dir.). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès, p. 119-132.
- Léger-Jarniou Catherine (2008). « Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes ». *Revue française de gestion*, vol. 185, n° 5, août, p. 161-174.
- Lemaître Denis (2011). « Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises ». *Recherche et formation*, n° 66, mars, p. 93-106.
- Lessard Claude & Bourdoncle Raymond (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation ». *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 131-181.
- Maillard Dominique & Romani Claudine (2014). « Le développement des politiques régionales d'apprentissage. Regards croisés des acteurs dans trois régions ». *Net.Doc*, n° 118.
- Maillard Dominique & Veneau Patrick (2006). « La "professionnalisation" des formations universitaires en France ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, octobre, p. 95-119.

- Maillard Fabienne (2012a). « Une promesse intenable : la professionnalisation de l'université comme réponse aux besoins des individus et des entreprises ». In Quenson Emmanuel & Coursaget Solène (dir.). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès, p. 47-60.
- Maillard Fabienne (2012b). « Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : Une stratégie française indiscutable ? ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 34, n° 2, décembre, p. 29-44.
- Maillard Fabienne (2012c). « Les diplômés professionnels "de base" en Europe ». *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 61-76.
- Maillard Fabienne (dir.) (2012d). *Former, certifier, insérer : Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : PUR.
- Mazeran Jacques (dir.) (2007). *Les enseignements supérieurs professionnels courts : Un défi éducatif mondial*. Paris : the World Bank.
- Ministry of Education and Research (2010). *Entrepreneurship in Education and Training*. Oslo Ministry of Education and Research. En ligne : <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/documents/reports-and-actionplans/Actionplans/2009/entrepreneurship-in-education-and-traini.html?id=575005>.
- Moreau Gilles (2008). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation emploi*, n° 101, p. 119-133.
- Paulin Jean-François (2011). « Le développement équivoque des stages. Institutionnalisation du travail gratuit ou outil de formation et d'insertion professionnelle ? ». *Chroniques du travail*, n° 1.
- Pentecouteau Hugues (2012). « L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 28, n° 1.
- Pepin Matthias (2011). « L'entrepreneuriat en milieu scolaire : De quoi s'agit-il ? ». *McGill Journal of Education*, vol. 46, n° 2, p. 303-326.
- Pinto Vanessa (2010). « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, juin, p. 58-71.
- Postiaux Nicole (2010). *Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'université. Rôle, enjeux et limites*. Thèse de doctorat, sciences psychologiques et sciences de l'éducation. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
- Postiaux Nadine & Romainville Marc (2011). « Compétences et professionnalisation : La compétence asservit-elle l'université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ? ». *Éducation & formation*, n° e-296.
- Postiaux Nadine, Bouillard Philippe & Romainville Marc (2010). « Référentiels de compétences à l'université ». *Recherche et formation*, n° 64, juillet, p. 15-30.
- Quenson Emmanuel & Coursaget Solène (dir.) (2012). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès.
- Reverdy Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 34, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Rinne Risto & Koivula Jenni (2005). « La nouvelle place de l'université et le choc des valeurs. L'université entrepreneuriale dans la société européenne du savoir. Aperçu des publications ». *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 17, n° 3, p. 99-132.
- Rose José (2008). « La professionnalisation des études supérieures : Tendances, acteurs et formes concrètes ». In CEREQ (dir.). *Les chemins de la formation vers l'emploi. Première biennale formation-emploi-travail*. Coll. Relief, n° 25. Marseille : CEREQ, p. 43-58.
- Rose José (2012a). « La mission d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, sa mise en œuvre et ses effets sur les pratiques universitaires ». In Quenson Emmanuel & Coursaget Solène (dir.). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès, p. 148-161.



- Rose José (2012b). « Penser les diplômés au regard de la vie professionnelle : une nécessité, une gageure ou une opportunité ? ». In Maillard Fabienne (dir.). *Former, certifier, insérer : Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*. Rennes : PUR, p. 77-94.
- Schmitt Christophe & Bayad Mohamed (2008). « L'entrepreneuriat comme une activité à projet ». *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, vol. 14, p. 141-159.
- Serres Michel (2012). *Petite poucette*. Paris : Éd. du Pommier.
- Sonntag Michel (2007). « Les formations d'ingénieurs. Des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes ». *Recherche et formation*, n° 55, p. 11-26.
- Surlemont Bernard & Kearney Paul (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- Taktak Kallel Ilia (2009). « Evaluer l'«éthicité» des pratiques enseignantes en entrepreneuriat à l'université ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, vol. 6, n° 12, décembre, p. 125-144.
- Tanguy Lucie (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*. Paris : La Documentation française.
- Tralongo Stéphanie (2012). « Le projet professionnel de l'étudiant : histoire et champ de pertinence ». In Quenson Emmanuel & Coursaget Solène (dir.). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès, p. 107-117.
- Trottier Claude, Gauthier Madeleine & Turcotte Claire (2007). « Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires ». *SociologieS*, juin.
- Tynjälä Päivi, Välimaa Jussi & Sarja Anneli (2003). « Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life ». *Higher Education*, vol. 46, n° 2, p. 147-166.
- Veillard Laurent (2012). « Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? ». *Éducation et didactique*, vol. 6, n° 1, p. 47-68.
- Verzat Caroline (2011). « "Esprit d'entreprendre, es-tu là ?" Mais de quoi parle-t-on ? ». *Entreprendre & Innover*, n° 11-12, p. 7-18.
- Verzat Caroline & Raucent Benoît (2011). « Esprit es-tu là ? Bilan d'une formation de formateurs sur la pédagogie de l'esprit d'entreprendre ». In *Actes de colloque QPES 2011, « Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements »*. Angers : Université d'Angers.
- Vorley Tim & Nelles Jen (2008). « (Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la "troisième mission" ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n° 20, p. 145-165.
- Wilensky Harold (1964). « The professionalization of everyone? ». *American Journal of Sociology*, vol. 70, n° 2, p. 137-158.
- Wilson Anna, Åkerlind Gerlese, Walsh Barbara et al. (2013). « Making "professionalism" meaningful to students in higher education ». *Studies in Higher Education*, vol. 38, n° 8, p. 1222-1238.
- Wittorski Richard (2008). « La professionnalisation ». *Savoirs*, n° 17, juin, p. 9-36.
- Wittorski Richard (2012). « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 28, n° 1, p. 2-11.







▶ **Pour citer ce dossier :**

Reverdy Catherine (2014). *De l'université à la vie active*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 91, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=91&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Thibert Rémi (2014). *Discriminations et inégalités à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 90, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=90&lang=fr>

● Rey Olivier (2014). *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 89, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=89&lang=fr>

● Endrizzi Laure (2013). *Les lycées, à la croisée de tous les parcours*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 88, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=88&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon  
Institut français de l'Éducation  
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

[veille.scientifique@ens-lyon.fr](mailto:veille.scientifique@ens-lyon.fr)

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45

ISSN 2266-5854